المحاضرات ١١

اللسانيّات والتكامل الثقافيّ المتوازن في تعليم العربيّة لسانا أوّل

محمد صلاح الدين الشريف



المحاضرات ١١

اللسانيّات والتكامل الثقافيّ المتوازن
في تعليم العربيّة لسانا أوّل

محمد صلاح الدين الشريف
عضو المجمع التونسي بيت الحكمة
أستاذ متميّز في اللغة والآداب العربيّة
جامعة منّوبة تونس

١٤٤٠هـ - ٢٠١٨م





اللسانيّات والتكامل الثقافيّ المتوازن في تعليم العربيّة لسانا أوّل

الطبعة الأولى
١٤٣٩ هـ - ٢٠١٨ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٩هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشريف، محمد صلاح الدين
اللسانيات والتكامل الثقافي المتوازن في تعليم اللغة العربية لسانا اول./ محمد صلاح الدين الشريف. - الرياض، ١٤٣٩هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٨-٢٢-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨
١- اللسانيات ٢- علم اللغة أ. العنوان
ديوي ٤٠٠ ١٤٣٩/١٠١٣٢
رقم الإيداع: ١٤٣٩/١٠١٣٢
ردمك: ٨-٢٢-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

مقدّمة

تسعى هذه الرسالة إلى بيان أنّ اللسانيّات الحديثة امتداد للعلوم اللغويّة القديمة تجاوزها تجاوز تضمّن لا تجاوز انفصال، شأنها في ذلك شأن كلّ العلوم الحديثة في علاقتها بتاريخها القائم على التراكم والتعديل، وأنّها، في تطوّرها منذ بدأت الإنسانيّة تكتشف وحداتها اللفظيّة الأساسيّة لابتكار «الكتابة والقراءة»، قد انتهت اليوم بعد عشرات القرون من التفكير باللغة وفي اللغة إلى مجالات عدّة تجاوز ما تركه الهنود والإغريق والعرب، وشيّدت معارف جمّة أمسى التحكّم المعرفيّ فيها ضرورة حيويّة للسيطرة على المعلومات، وأمسى توظيفها في تعليم العربيّة واجبا مقدّسا، لا غنى للعربيّة عنه إذا أرادت المحافظة على دورها الثقافيّ على الصعيد الإنسانيّ العامّ.

فباللسانيّات الجغرافيّة السياسيّة المتفرّعة عن اللسانيّات الاجتماعيّة نرى بوضوح الملامح المخفيّة من الاستراتيجيّات والسياسات اللغويّة المنافسة. وباللسانيّات النفسيّة واللسانيّات الاجتماعيّة ندرك أبعاد بعض التصوّرات الشائعة والمشاريع المقترحة في مجال التعدّد اللهجيّ واللسانيّ وما يمكن أن ينجرّ عنها من اختيارات غير موضوعيّة ولا مفيدة. وباللسانيّات التعليميّة نحدّد المناهج الأكثر نجاعة في نشر لساننا. وباللسانيّات الوصفيّة نعيد قراءة تراثنا النحويّ ونحسن فهم نظام العربيّة، ونتمكّن من إعادة وصفه على صورة ملائمة. وبعلم الأصول المنهجيّة وبالفلسفة اللغويّة نحدّد أنجع المناهج في

كلّ مجالات الدراسة، ونكون أكثر حرّيّة في التعامل مع المعرفة الغربيّة السائدة وأقدر على الإبداع العلميّ، وأحظى بالاستقلال الثقافيّ.

هذا، وغرض هذه الرسالة في مجملها أن نبسط بيانا عامّا يعرض وجوها مختلفة من الانتفاع بالعلوم اللغويّة في تخطيط سياسيّ استراتيجيّ محوره تعليم العربيّة، وأن نبيّن أنّ توظيف هذه المعرفة الحديثة لا يعارض حرصنا على المحافظة على مكتسباتنا التاريخيّة في علوم اللغة، بل يساعد على إدراجها في المسار التاريخيّ للمعرفة الإنسانيّة، متى عملنا على الإلمام بمناهج التفكير العلميّ، وسعينا إلى تكوين ثقافة علميّة متوازنة لا تقف في حدود المعرفة اللسانيّة الضيّقة، ولا تجعلنا مجرّد تابعين متتبّعين لبعض النظريّات دون بعض.

لا تقتصر هذه الرسالة على عرض وجوه التوظيف. فليس غرضها الدعوة إلى الاهتمام بهذا الفرع أو ذاك من علوم اللغة. فصاحبها على وعي كامل بأنّ العالم العربيّ يعجّ بالمشتغلين في مختلف الاختصاصات، وليس له أن يدّعي الريادة في إحداها ولا من شأنه أن ينتصب داعيا ولا هاديا. إنّما القصد هو العمل على أن يكون تعليم العربيّة مجاوزا للأغراض الفنّيّة التعليميّة الخالصة، ذا أرضيّة جغرافيّة سياسيّة صلبة، تقوم على أساس فلسفيّ منهجيّ علميّ متين، وذا توجّه استراتيجيّ واع بصراع الحضارات، ومدرك للأبعاد والخلفيّات، مستشرف للآفاق، وأن يكون تعليم العربيّة مستندا إلى خلفيّات معرفيّة تحمي ظهره، وتجعله مستعدّا للتحدّي لمواجهة كلّ ما من شأنه تعميق الانقسام ونشر التشتّت المضعف للأمّة.

فمن يقرأ فصول هذه الرسالة منفصلة، فالرجاء أن يجاوز الظاهر من محتوياتها للوصول إلى ما تحاول نسجه من نظر تأليفيّ شامل وعميق، يتطلّب نشر ثقافة علميّة موسوعيّة متوازنة تستفيد بالحاصل وتتطلّع إلى الآفاق.

قد لا ترضي هذه الرسالة من يرتقب منّا الحظّ من سيبويه والخليل، وقد لا ترضي الرسالة من يرتقب منّا التبشير بالنظريّات اللسانيّة الكبرى. فقد اخترنا منذ أربعين سنة ألا نكون أبطال تجديد يكسب صاحبه شهرة ولا يبني مستقبل قومه على أساس صحيح، وقد لا ترضي آخرين وآخرين من المتزمّتين والمتهوّرين الواحلين جميعا في وحل التقابل السخيف بين شيء سمّي بالعاميّة وشيء سمّي بالفصيح. ولكنّنا نأمل أن ترضي المتمتّع

بهبة العقل النسبيّ الناقد والمدرك أنّ البياض والسواد وهمان حسّيّان في اختلاط ما لا نهاية له من الألوان، ومن يدرك أنّ تطوير الفلاحة والزراعة لا تقتضي حرق الواحات ولا إتلاف البذور القديمة، وأنّ زرع الثقافة كزرع الأعضاء، إن لم تراع الجسم القابل كان الجسمَ الرافض. وقد حاولنا بكثير من التروّي تبرير هذا الموقف بما علمناه من أصول التعليميّة، حتى لا يكون ما توخّيناه حذرا يمليه المزاج لا المعرفة المنهجيّة.

ذلك أنّ خطّتنا في التوظيف تعليميّة خالصة تقوم على مبدإ النقل المعرفيّ في فنّ التعليميّة. فكما ينبغي للمؤسّسة التعليميّة أن تطوّع المعرفة العالمة حسب مكتسبات المتعلّم وقدراته ومستوياته حتّى تعينه على تجاوز الصعوبات وتقيه شرّ الإعاقة النفسيّة التعلّميّة، ينبغي للمؤسّسة العلميّة أن تطوّع المعرفة الكونيّة للمجتمع القابل حسب ما تقتضيه الأبنية الثقافيّة الراسخة فيه حتّى تعينه على تجاوز العراقيل العرفيّة وتقيه شرّ الصدّ والتحريف. وكما تعمل المؤسّسة التعليميّة على تخليص ذهن المتعلّم من الشوائب العالقة به والمتأتّية من خلوّ الذهن ودنوّ الوسط، تعمل المؤسّسة العلميّة بوعي كامل مخطّط على تخليص الثقافة الوطنيّة من الأفكار الشائعة والعادات المحرّفة للفكر ومن الكسل الذهنيّ المعيق للعقل الناقد. ذلك أنّ تعليم العربيّة، إن لم يكن ذا بعد ثقافيّ مستشرف متطلّع، بات آلة كابحة للطموح، ومعبرا للثقافة الخاملة والحاملة لخمائر التفكير المحبط، وتخلّيا عن مراقبة النوافذ التي منها يتسرّب الدخيل والبديل.

وإذا كان هذا، فليس الخطر أن يقعد المجتمع دون ما ينبغي له من تقدّم؛ فما لا يكون طوعا بما يرضي يكون قسرا بما لا يرضي. فالظرف العالميّ وما فيه من صراع وتنافس ملغّم بألغام السياسة والاقتصاد، عامل، أشئنا أم لم نشأ، على التغيير والتطوير، بل الخطر على العربيّة نفسها. ذلك أنّ الطموح الاجتماعيّ الناتج عن الضغط العالميّ وتيّاره الذي لا يردّ، لن يؤدّي إلا إلى انفجار مغاير تسيّره الألسنة الأجنبيّة الواعدة بما لا تعطيه الأمّ الوالدة.

هذا ما لاحظناه بتحليلنا للسلوكات الاجتماعيّة اللسانيّة عبر التاريخ، وما لاحظناه من بوادر وردود في السلوكات اللسانيّة العربيّة في العقد الأخير بالخصوص، عقد الثورات الكاذبة، والآمال الخائبة. وهو ما يعني انتصار التمثيل الرمزيّ للفرنسيّة المثقّفة الراقية والتمثيل الرمزيّ للأنكليزيّة العالمة الماهرة، انتصارا حتّى وإن لم يدم، فسيترك

أوضاعا يعسر إصلاحها لمدّة أجيال، حتّى يذهب الجيل الكاره لنفسه والفاقد لذاته.

ليكن واضحا وضوحا كاملا أنّ ما نتوقّعه لا يعني أنّنا نعادي الألسنة الحضاريّة الكبرى؛ بل موقفنا هو العكس تماما. ما نعنيه هو أنّ العربيّة قلب الأمّة، إذا لم تتهيّأ لعوامل الصراع الحضاريّ، لتتقبّل شرايينها الدم المندفع من الألسنة الحضاريّة الكبرى، فستنفجر ويأتي عليها النزيف، ولن تعيش الأوطان إلا بتلك الألسن الأجنبيّة وما تصطنعه الشعوب لها من رئات اصطناعيّة مساعدة بدأنا نرى ملامح منها.

لعلّ هذا التمثيل يعين القارئ على التقاط التصوّر التأليفيّ المتضمّن في هذه الرسالة، وعلى تنميته والانتفاع بما يحمله من أمل وتفاؤل وثقة في طاقات الشعوب الملتفّة حول هذا اللسان العربيّ الوريث للحضارات التاريخيّة الكبرى، والناقل للإنسانيّة من عصورها القديمة إلى الحديثة، والمرشّح لأن يكون لسانا جامعا بين شعوب عدّة تتكلّم ألسنة أخرى وتنتظر من اللسان العربيّ أن يزوّدها بثقافة عالية مواكبة للعصر ومبشّرة بعالم أحسن، ثقافة لا تقف بالعقائد والمعارف والمهارات حيث وقفت ذات يوم، ثقافة تستفيد بتقدّم الغرب وتهب لأصحابها عالما أجمل.

لا مفرّ إذن من أن يكون تعليم العربيّة منضويا في خطّة استراتيجيّة تثقيفيّة علميّة عقلانيّة متوازنة، نتوكّل عليها في تعليم العربيّة، تعليما ينبغي أن يكون محتواه، هو نفسه، قائما على ثقافة لغويّة متوازنة محورها المعرفة وغايتها عودة العربيّة إلى المشاركة في تطوّر الثقافة الإنسانيّة في جميع مجالاتها ودون تضارب بين مكوّناتها العقديّة والمعرفيّة والمهاريّة.

ننبّه القارئ منذ البدء أنّ الرسالة قائمة على تصوّر موضوعيّ للسان العربيّ لا يقرّ بتنوّعه اللهجيّ فقط، بل ينبّه قبل كلّ شيء إلى أنّ التنوّع اللسانيّ واللهجيّ في اللغة البشريّة خاصيّة طبيعيّة بالمعنى الماديّ الفيزيائيّ والبيولوجيّ لمفهوم الطبيعة. وبالتالي لا اعتبار علميّا لادّعاء وجود لسان خارج عن هذه الخاصيّة، ولا لادّعاء العربيّة شاذة بكثرة دارجاتها ولهجاتها. ولا وجه لهذه الثنائيّة التقابليّة السخيفة بين ما يسمّى إديولوجيّا بالفصحى والعاميّة. فهاتان عبارتان تقييميّتان لا تجعل الفصحى أفصح ولا العاميّة أعمّ وألصق باليوميّ من الأخرى.

تمشّيا مع هذه الموضوعيّة، نركّز على المفهوم الموضوعيّ العلميّ لما نترجم عنه بـ«الدارجة المشتركة» والتي نعني بها الصيغة المعياريّة الرسميّة المستعملة في الخطابات والكتابات الرسميّة على نحو مشترك منذ قرون، كما نعني بها أيضا جميع الصيغ المشتركة العفويّة المستعملة بين العربانيّين والتي تمثّل حدسيّا شعورهم العميق بوحدة المصير.

ليس استبدال عبارة فصحى بـ«دارجة مشتركة» مجرّد تغيير اصطلاحيّ. فهو في جوهره تغيير في منظومة المفاهيم والتصوّرات الخاصّة بالعربيّة، وتنبيه إلى أنّ هذه «الدارجة المشتركة» صيغة دارجة في الاستعمال بحقّ، لا تتميّز عن سائر الدارجات الجهويّة والإقليميّة إلا بكونها مشتركة بين جميع المتكلّمين باللسان العربيّ، ولكونها دارجة مشتركة فهي لا تستعمل ما لا يعتبره الحدس الجماعيّ مشتركا، أو مؤهّلا لذلك. فشأننا في هذا الأمر شأن كلّ الألسنة الكبرى. فجميعها متعدّدة اللهجات وتستعمل في الرسميّات صيغة دارجة مشتركة، لا نستثني من هذا لا الفرنسيّة ولا الأنكليزيّة ولا غيرهما من الألسنة التي تغطّي تنوّعها اللهجيّ بقوّتها السياسيّة الاقتصاديّة والثقافيّة الاجتماعيّة.

باختيارنا هذا التغيير في منظومة المفاهيم والتصوّرات العلميّة الكلّيّة، نحصّن أنفسنا بموضوعيّة علميّة نظريّة وعمليّة واقعيّة تستبدل النعرة العقديّة الدينيّة أو القوميّة بمفهوم «المصلحة المشتركة أو المتبادلة»، تماما كما تفعل الشعوب الأخرى المتعاملة معنا. فليست العلاقات العالميّة قائمة على «الأعمال بالنيّات»، بل على أسس موضوعيّة عقليّة قابلة للبوح قبولها للإخفاء، وتعتمد على حساب استراتيجيّ متكيّف مع الأوضاع، لا يعلن عن نفسه إلا للتركيح أوالتمويه.

ينبغي أن نقتنع بأنّ قضاء المصالح على الأمد القريب، وإن كان ضرورة سياسيّة تمليها الأوضاع المستعجلة، لا تبرّر التخلّي عمّا أفضّل نعته بـ«الاختيارات التاريخيّة الكبرى»، أي الاختيارات التي فرضتها الشعوب على نفسها عبر القرون، والتي إن تخلّت عنها لظرف من الظروف فالتاريخ لا يسامحها فيها، بل ينتقم بعنف ليرجعها إليها حتى بعد عقود. وذلك لأنّها مترسّخة في الأبنية الثقافيّة الرمزيّة التي لا يمكن لأيّ سياسة تغييرها، كما بيّن التاريخ الاستعماريّ مرّات ومرّات.

إنّنا لا نشكّ، انطلاقا من تصوّرنا العامّ للوظيفة اللغويّة في تاريخ الإنسانيّة ودورها في تكوين الثقافات والحضارات، أنّ التوحّد اللساني المتنوّع لما يعرف عند البعض بالعالم العربيّ محصول سيرورة أنتروبولوجيّة لغويّة فرضها التاريخ على المجال الجغرافيّ المعروف في اللسانيّات التاريخيّة بالإفريقيّ الآسياويّ، أو نحتا بـ«الإفراسويّ»، والذي كان معروفا بالمجال الساميّ الحاميّ الذي مركزه الأصل الأوّل للعربيّة. فمن الطبيعيّ في نظرنا أن تتشبّث شعوب المجال بوحدة نسبيّة عبر العصور والحضارات في مقابل المجال الهندوربّي المحيط به شرقا وشمالا بالخصوص[1].

هذا ما يجعل الوضع الحضاريّ العالميّ الراهن منسجما في خطوطه الكبرى مع البعد التاريخيّ الذي نعرفه منذ حوالي ثلاثين قرنا. وهذا ما يبرّر أن تكون نظرتنا التعليميّة للعربيّة مندرجة في استراتيجيّة معاصرة ومتجذرة في التاريخ.

لذلك كانت الفصول الثلاثة الأولى بابا في توظيف العلم اللسانيّ في مجال السياسة اللغويّة والتعليميّة، تعرض دون السقوط في السجال، التصوّرات العلميّة التعليميّة المضادّة لتصوّرات علميّة بحثيّة وسياسيّة أخرى لا تعمل على المحافظة على وحدة اللسان العربيّ في تنوّعه التاريخيّ، بل تنشد عزل الشعوب بحسب ما تدّعيه من استقلال لهجيّ تحاول تركيزه في التعليم بعد تركيزه في الوسائط الاتصاليّة. فكان الفصل الأوّل في التوظيف الجغراسيّ للسانيّات وخصّصناه للربط بين سياسة التعليم وصراع الألسن والحضارات. وأوقفنا الفصل الثاني على ما يتطلّبه تعليم العربيّة من مفاهيم تدرجه في مناهج تعليميّة اللسان الأوّل المتنوّع اللهجات والقائم على الحدس الجماعيّ المشترك. وفي الفصل الثالث، دعّمنا المفهوم النفسي الاجتماعي لمفهوم اللسان الأوّل في مقابل بعض التوجّهات النفسيّة الخالصة والمستعملة في بعض الأوساط التعليميّة لفائدة اللهجات المحلّيّة.

ثمّ أخذنا في باب ثان في الدفاع عن مقاربة تواصليّة تقوم على مفهوم تعامليّ للنحو غرضها دفع المناهج التعليميّة إلى فرض الاستعمال المكثّف للدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة في جميع المجالات التعليميّة حتّى لا تبقى العربيّة لسانا متأرجحا بين الصيغة

---

١ - انظر: الشريف (ــ محمّد صلاح الدين) ٢٠١٦، «نحن ومسار العربيّة عبر التاريخ»، في «اللغة العربيّة ماضيا وحاضرا ومستقبلا» المجلـّة العربيّة للثقافة، نشر المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ص ٢١ ـ ٧٢ تونس.

المتحفيّة والصيغة السوقيّة، وحتّى تكون الأداة الفعّالة والمنشّطة لما سمّيناه بـ«الذكاء الجماعيّ». فخصصنا الفصل الرابع لبيان الضرورة في عدم الفصل بين القدرة النحويّة والقدرة التواصليّة والفصل الخامس لما سمّيناه بالمقاربة النحويّة التعامليّة وعلاقتها بمفهوم الدارة التعامليّة المنتجة للثقافة والمكوّنة للذكاء الجماعيّ.

وفي إطار هذه المقاربة أنهينا الرسالة بفصلين في التوظيف الوصفيّ النحويّ للسانيّات. وغرضه تنبيه الفاعلين النافذين أنّ توظيف اللسانيّات في تعليم الأبنية وأحكامها النحويّة في إطار المقاربة التعامليّة التواصليّة لا يعني مطلقا التخلّي عن مكتسباتنا النحويّة التاريخيّة، بل يعمل على إدراجها في تاريخ هذا العلم على صورة موضوعيّة تستمدّ منهجها من تاريخ العلوم والأفكار وأصولها ومن مبادئ فنّ التعليميّة نفسه. فكان الفصل السادس في مبادئ هذا التوظيف ونسبيّته، والفصل السابع في أمثلة منه تقوم على مفهوم النقل المعرفيّ التعليميّ في مستوى التفاعل الحضاريّ وتتعلّق بالرأس المعجميّ ومفاهيم العمل والتركيب والإفراد اعتمادا على مثال رفع الفاعل ونصب المفعول ومثال الأصناف الفعليّة وتشارط عوامل الرفع والجرّ.

وفي العموم، حاولنا في هذا العمل أن نرسل إلى الجمهور القارئ رسالة ذات أهداف نذكر منها ما يلي:

- تنبيه المعنيّين إلى أنّ للسانيّات في تعليم العربيّة مجالات متعدّدة صالحة للتوظيف لا تحتاج بالضرورة إلى استغلال ملتزم بالبتّ في اختيارات نظريّة متنافسة ولا بالتدقيقات الوصفيّة التي تشتمل عليها. وذلك لأنّ الغرض من تعليم اللسان جعل المتعلّم مكتسبا للنحو الذهني الحدسيّ الطبيعيّ المتضمّن للقدرة التعامليّة في التواصل لا جعل المتعلّم واعيا مدركا لدقائق النظريّات العلميّة الواصفة لهذا النحو على وجه لا يمكن منهجيّا أن يكون مطابقا له. فمن مبادئ التعليميّة ما يشبه مبادئ الطبّ؛ وهو أن يكون المعالـج متمكّنا من العلم تمكّنا عميقا حتى يحسن استعماله في العلاج متجنّبا بقدر الإمكان إحاطة المعالَـج بدقائق علمه حتّى لا يربكه.

- تنبيههم إلى أنّ الاكتفاء بالقناعات في تنظيم هذا التعليم والتخطيط له حسب هذه القناعات إنّما هو تمشّ غير ناجع ما لم يصاحب بوعي كامل بالتحدّيات المحيطة وما لم يتسلّح علميّا بما يعين على مواجهتها. فما الفائدة من وضع الرأس في الرمل كالنعامة، والواقع أنّ أطرافا داخليّة وخارجيّة تعمل على نشر أفكار لا تعين على المحافظة على المشترك اللسانيّ، وتستعمل في نشرها معارف دقيقة وأساليب ماديّة ثقيلة التمويل والعتاد، كتمويل مسلسلات ومنوّعات وقنوات ووكالات إشهار وبرامج ومؤسّسات تعليميّة حسنة التجهيز مع وسائل أخرى لا ترى بسهولة أبعادها كالضغط على قبول مخطّطات تعليميّة تراقبها الألسنة المنافسة، وتشجيع بعض التيّارات السياسيّة على الشيء وضدّه لتقوية جدليّة سياسيّة معيّنة قابلة للتوجيه.

ومع هذا، لا ندّعي سوى أنّنا نقدّم مشروعا محوره وهدفه إعلام أهل النظر بطريقتنا في النظر والعمل طوال العقود الأربعة الماضية للانتفاع بها إن كانت جديرة بذلك. ففي كلّ فصل من الفصول مواقع حفر وتنقيب وبناء وتشييد وتحقيق وتفنيد. فليست العبرة في رأينا بالمشاريع القابلة للتنفيذ الأعمى، بل العبرة بالتساؤل الموجب للشكّ والتفكير، وباقتراح البدائل القابلة للنقد والتحقيق. ذلك أنّ وظيفة اللغة البشريّة بتعدّد الألسنة فيها إنّما هي معالجة الأقوام والحضارات للمعلومات معالجة مشتركة تقوم على الجدال في تكوين العقائد والمعارف والمهارات. ولكلّ مجموعة ذكاء وغباء. والتاريخ هو الحكم بين الأمم. ولكلّ قدر مقدّر قضاء.

ونرجو ألا نكون قد أخطأنا السبيل، ولا أنّنا من أمّة تخطئ السبيل.

الباب الأوّل

تعليم العربيّة
في ضوء اللسانيّات الاجتماعيّة

الفصل الأوّل

التوظيف الجغراسي[1] للسانيّات

١- نستعمل عبارة الجغراسيا على سبيل النحت المقتصد لعبارة الجغرافيا السياسيّة، وتشمل الجغراسيا اللغويّة، في نظرنا، في ما تشمل، الخرائط اللغويّة بألسنتها ولهجاتها وأسرها، والتخطيطات والسياسات اللغويّة في التعليم وغيره، كما تشمل تاريخيًا، حركيّة الألسنة بأبعادها الأنتروبولوجيّة الثقافيّة، وأبعادها الحضاريّة.

١-١. الهيمنة وصراع الألسن

إن كان الرأس في عنوان هذه الرسالة، أو صدره حسب تعبير القدماء، ينصّ على اللسانيّات، فليست اللسانيّات في هذه الرسالة محور الاعتبار إلا من حيث هي أداة علميّة معرفيّة موظـّفة لتحقيق هدف تعليميّ ذي بعد وطنيّ، وذي عمق استراتيجيّ.

فليس الحرص على نشر اللسان العربيّ بالتعلّم والتعليم بين العربانيّين، أي المتكلّمين به أصلا وابتداء، غير دعم داخليّ لصموده في ما سمّاه بعض اللسانيّين الاجتماعيّين بـ«**صراع الألسن**»[1].

إنّنا، وإن كنّا نتبنّى هذا المفهوم، فإنّنا ندرجه في صياغة خاصّة تتماشى مع نظريّتنا في «الإنشاء النحويّ للكون». فإن كان الظاهر المباشر أنّ «صراع الألسن» مظهر من مظاهر «صراع الحضارات»، فإنّ دور اللغة في المحافظة على النوع البشريّ بفضل تنظيمها للاجتماع وللتعامل فيه، وما توفّره من تعاون على معالجة المعلومات المتعلّقة بالمحيط والمصير، يجعل صراع الألسن بين الأقوام صراعا على الأنظمة الخازنة للمعلومات، حتّى داخل المجموعة الحضاريّة الواحدة، لترشيح الأصلح ثقافيّا في مستوى العقائد والمعارف والمهارات. وإذن فصراع الحضارات حالة مخصوصة من صراع وجوديّ أعمق، قد يكون بين المتقاربين أعنف ممّا يكون بين المتباعدين كما هي الحال في ما بين الأفراد من المجموعة الواحدة في عالم الحيوان. فليس صراع الحضارات المتجسّد في صراع ألسنتها سوى تمظهر انعكاسيّ لحقيقة أعمق تتعلّق بتطوّر الإنسان طبيعيّا بالهيمنة على المعلومات التي يعتبرها مفيدة. فهو صراع على أبنية رمزيّة بفضلها يسيطر على المادة.

ليس صراع الألسن في الواقع سوى صراع على المعرفة النافذة الفاعلة. فبالمعرفة بجميع مستوياتها كمّا وكيفا تتحقّق السيطرة على المحيط الطبيعيّ والإنسانيّ بفضل السيطرة على الأداة المخوّلة لها، وهي اللغة، لا باعتبارها لسان قوم كما جرى الاستعمال، بل باعتبارها ميزة الإنسان، وارتقاء نوعه على أجناس الحيوان.

ذلك أنّ اللغة هي الوسيلة التي رشّحتها طبيعة التطوّر والارتقاء لمعالجة المعلومات معالجة جماعيّة للتحكّم في المحيط بما تعتبره الأفراد صالحا لها. وإذن، فمن قوانين التطوّر

1 - Calvet (Jean-Louis) 1987, La guerre des langues, Payot, Paris

الصراع للسيطرة على المعلومات وأداة تناقلها وإنمائها لاستغلالها لصالح «**نحن**» رغم «**هُم**» أي»الآخر» المحض، غير الغائب من «نحن». فـ»نحن» في الأصل مقولة لا تشمل الحاضر فقط من مجموعة المتكلّم بل قد تشتمل على الغائب اشتمالها على الحاضر المخاطب. فالآخر قد يكون أحيانا الغائب من نحن، دون أن يكون «الآخر المحض».

وإذا تجسّد هذا الصراع صراعا بين الحضارات، تجسّد، في ما تجسّد، في ألسنتها الحاوية لما به تكون ثقافاتها، فلا يكون له من حدّ أقصى سوى حدّين: إمّا لسان «نحن» وإمّا لسان «الآخر».

فكلّ «نحن» يفتكّ المعلومات المحفوظة في اللغة بتبنّيه لسان «الآخر» حتّى يشبع لسانه دون التخلّي عنه. فإن تخلّى، فإنّه بمرور الأجيال على هذه الحال يصبح جزءا من الآخر بتخلّيه تدريجيّا عن معالجة المعلومات بلسانه، وتؤول مرجعيّة وعيه بـ»نحن» هي نفس ما كانت الأجيال السابقة له تعتبره الخصم الآخر.

بهذا المنطق الطبيعيّ أصبحت القبائل الإفرنجيّة الجرمانيّة ذات هويّة لاطينيّة كانت من قبل خصمها، وصارت القبائل الأمرنديّة بشمال القارة انكلوسكسونيّة، وبجنوبها لاطينيّة. وبهذا المنطق اختارت القبائل البربريّة مع الصنهاجيّين والموحّدين والمرابطين والحفصيّين أن تتعرّب. وكذلك شأن كلّ الشعوب المستعربة عبر الأزمنة منذ آلاف السنين. وكذلك يمكن أن يكون شأن الكثير من المستعمرات الأوربيّة بإفريقيا جنوب الصحراء كالغرب الإسلاميّ المستسلم للزحف الفرنكفوني، إن لم يعد إلى أصوله الإفريقيّة، وإلى ما اختزنته هذه الأصول من خصوصيّات حضاريّة إسلاميّة مستعربة.

ليس هذا الصراع اللغويّ بين الألسنة المتنافسة أمرا طارئا. فهو من سنّة التطوّر الثقافيّ منذ ما كان الإنسان، واستفحل بتراكم المعطيات وانتظامها في أنظمة للعقائد والمعارف والمهارات، وتحوّلها من جرّاء ذلك إلى حضارات. فـ«**صراع الحضارات**» محوره دائما وإلى الأبد هي الألسنة الممثّلة للترابط الجماعيّ الأقدر على المنافسة والافتكاك.

١-٢. العربيّة وصراع الألسن

هذا الصراع، وإن كان دائرا حاليّا ثنائيّا وثلاثيّا بين الألسنة الحضاريّة الكبرى، وهي الصينيّة والأنكليزيّة والإسبانيّة وألسنة أخرى أوّلها العربيّة، فهو صراع أزليّ عبر التاريخ بين الأمم المتنافسة على كسب الحضارة. وكانت العربيّة آخر المنتصرين فيه، قبل أن يؤول الأمر بعدها، ابتداء من القرن السادس عشر، إلى ألسنة أخرى جلّها أوربّيّ غربيّ كالإسبانيّة والبرتغاليّة والفرنسيّة ليستقرّ أخيرا لفائدة الأنكليزيّة.

فالعربيّة، بتمثيلها الطبيعيّ لأسرتها المسمّاة اليوم بالإفراسيّة، أي الإفريقيّة الآسياويّة ومنها الساميّة الحاميّة[١]، تمكّنت منذ ما يقارب الألفيّة والنصف من استرجاعها للتمثيل الساميّ للثقافة الإنسانيّة، هذه الثقافة التي نمت بالخصوص في مجال العائلة الساميّة الحاميّة مع البابليّين والآشوريّين والفينيقيّين والمصريّين الأقباط وغيرهم، قبل سقوطها في مجال الألسنة الهندوربّيّة الممثّلة بالفارسيّة شرقا وشمالا بالإغريقيّة واللاطينيّة بالخصوص[٢].

ما يهمّنا من هذا الاستصفاء اللسانيّ للتاريخ، إنّما هو نشر الوعي بامتداده المعاصر، أي الوعي بالعمق التاريخيّ لما تشهده العربيّة اليوم من تحدّيات.

واليوم بتمثيلها لأسرتها التي احتلّت كلّ مجالها الإفريقيّ الآسياوي حتّى أصبح هذا المجال الساميّ الحاميّ معروفا بالعالم العربيّ[٣]، تتقبّل، لا سيّما منذ حملة نابليون، غزوا لغويّا من الأسرة الهندوربّيّة فيه عوّضت الإغريقيّة والألسنة الرومانيّة والجرمانيّة القديمة بالأنكليزيّة والفرنسيّة بالخصوص.

١- الأسرة الإفراسيّة ، اختزالا نحتيّا لـ«إفريقيّة آسياوية» (afro-asiatique)، هي الأسرة الممتدّة من شمال الصحراء الكبرى إلى حدود العالم الهندورانيّ شرقا، أي الهنديّ الإيرانيّ، المتفرّع الجنوبي من الأسرة الهندوربّيّة، وإلى حدود البحر الأبيض المتوسّط شمالا مغربا، وتركيا مشرقا وتضمّ العائلة الساميّة الحاميّة والبربريّة ومجموعات أخرى أقلّ أهمّيّة كالتشاديّة. انظر المناقشة الثريّة في:

BEN HAMED M. et DARLU P. 2003, « Origine et expansion de l'Afro-Asiatique: méthodologie pour une approche pluri-disciplinaire », Bulletins et mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris http://bmsap.revues.org/564

٢- إذا قرأنا التاريخ قراءة أنتروبولوجيّة لغويّة فالصراع الإغريقي الفينيقي والصراع الروماني البوني القرطاجنّي والصراع الإغريقي القبطيّ والصراع الفارسي العربيّ ثمّ الصراع العربيّ البيزنطي والعربيّ الرومي الغربيّ مظاهر مختلفة من صراع الألسن بين الأسرتين المتجاورتين واللتين قد تكونان من أصل واحد الأسرة الإفراسيّة ونواتها السامية الحاميّة والأسرة الهندوربّيّة الممثلة اليوم بالفرنسيّة والأنجليزيّة.

٣- انظر مفهوم المجال الأسريّ في (الشريف ٢٠١٦، ص ٥٠ ـ ٥٥)

فالفرنسيّة رغم تراجعها في مصر والشام، تمكّنت من النفوذ في الأعماق الثقافيّة جنوب الصحراء الذي كان من المجال الحيويّ للعربيّة، وهي بعد ما يقارب القرنين من غزوها للجزائر تستغلّ التنوّع اللهجيّ واللسانيّ بالمغرب لتتحوّل في العقود المقبلة اللسان الإفريقيّ الأوّل على حساب العربيّة التي هي الآن اللسان الأوّل بإفريقيا[١].

ليس من الصدفة، ولا ممّا يهمل، أن تكون عربيّة اليوم هي القوّة البشريّة اللغويّة الثقافيّة الرابعة في الإحصائيّات العالميّة[٢]، وأن تكون الأرض التي تحتلّها موطنا لصراعات عالميّة عنيفة منذ ثلاث ألفيّات.

ومن السذاجة المفرطة ألا نربط بين الوقائع لتكوين ارتسام واضح للسياسات اللغويّة العالميّة، وأن نهمل دور اللغة في السيطرة على المعلومات، ودور السيطرة على المعلومات في ترسيخ الهيمنة الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة. فليس الصراع على الاستحواذ على المعرفة الرقميّة سوى مظهر تكنولوجيّ حديث لصراع لا نعرف مبدأه في التاريخ الطبيعيّ الأنتروبولوجيّ، ولكنّنا نعرف مآله منذ صارت كتابة الألسن بداية التاريخ الحضاريّ. فليس الثورة الرقميّة سوى ثورة ثانية في تاريخ اللغة البشريّة بعد الكتابة. لكنّنا لا نرى صلتها باللغة البشريّة لأنّها ناتجة مباشرة عن تطوّر المنطق والرياضيّات والفيزياء بفضل تفكير أعلامها في مجال الفلسفة اللغويّة المشتقّة من التفكير اللغويّ الناشد للمعرفة. ومع ذلك فالواضح في الشبكات التواصليّة المختلفة صراع الألسن على الاستحواذ المعلوميّ باعتباره الطريق إلى السيطرة والهيمنة في جميع المجالات.

١-٣. سياسة التعليم وصراع الألسن

يستوجب منّا هذا الوعي اللغويّ التاريخيّ العمل على **المحافظة على بقاء العربيّة قوّة بشريّة ثقافيّة**، بنشر استعمالها داخليّا بالخصوص، وبتوسعة هذا الاستعمال في المجالات الحيويّة، حتّى لا يبقى منحصرا في المجالات الخصوصيّة ذات الصبغة العقديّة

١- انظر في تقرير المرصد الدمغرافي والإحصائي للفضاء الفرنكفوني :

Marcoux (Richard), et Wolff (Alexandre) 2014, APERÇU SUR QUELQUES ESPACES LINGUISTIQUES DANS LE MONDE, Observatoire et statistique de l'espace francophone, Université de Laval, Québec

https://www.francophonie.org/IMG/pdf/espaces_linguistiques.pdf

٢- مرجع عن إحصائيّات اتنولوغ لمرتبة العربيّة.

أو الأدبيّة رغم أهمّيتها الذاتيّة ونجاعتها العمليّة. فإلى الآن تعيش العربيّة بفضل الدفع التاريخيّ الذي عرفته في أواخر الألفيّة الأولى وبداية الثانية، وبفضل الجانب العقديّ المتخلّف عن مواكبة المعارف والمهارات. والحال أنّ الثقافة المتكاملة المتوازنة لا تكون إلا بالانسجام بين الثلاثة.

ذلك أنّ **دعمها داخليّا على نفس الأسس العلميّة المعتمدة في الألسنة المنافسة** لها هو السبيل إلى الصمود أمام الغزو اللغويّ المنظّم مغربا ومشرقا، وأمام العاملين داخليّا وخارجيّا على تعويض «**العربيّة المشتركة**» بدارجات عربيّة وغير عربيّة تعمّق الانقسام والتفرقة، وتترك المجال المعرفيّ خاليا للألسنة الأجنبيّة.

لا تهدف إشارتنا إلى الغزو اللغويّ إلى الانغلاق دون الألسنة الأخرى، بل تنبّه إلى وجوب الفصل وعدم الخلط بين الانفتاح والخذلان، فمن الثابت بيولوجيّا ونفسيّا وثقافيّا أنّ حذق الألسنة الأجنبيّة بجانب اللسان الوطنيّ يقوّي الترابطات العصبيّة والنجاعة المعرفيّة في الآن نفسه. فهو في نهاية الأمر، ومتى حافظنا على **أولويّة العربيّة ومركزيّتها التعامليّة**، لا يمكن إلا أن يكون مكوّنا من مكوّنات السياسة اللغويّة يغذّي اللسان الوطنيّ ويطوّر قدراته.

ولا تهدف إشارتنا إلى الدارجات العربيّة وغير العربيّة إلى الحثّ على بطولات كيخوتيّة ضدّ طواحين الرياح. فقد بيّنت الدراسات اللسانيّة الحديثة منذ عقود أنّ **التنوّع اللغوي** أمر طبيعيّ جدّا، وأنّه خاصيّة أساسيّة طبيعيّة في اللغة البشريّة[١]. فالوحدة في الطبيعة لا تتنافى مطلقا مع التنوّع، بل العكس تماما، أي أنّ رفض التنوّع وفرض التماثل المطلق حالة مرضيّة واختلال في الدورة البيئيّة، سواء أكانت الدورة بيولوجيّة، أم كانت اجتماعيّة ثقافيّة.

هذا بعض ما نعنيه بالدعم على نفس الأسس العلميّة المعتمدة في الألسنة المنافسة والتي لا تقوم سياساتها على العقائد والوجدان، رغم ما يمكن توقّعه من خلفيّات إديولوجيّة لها. فمن شروط استعمال المعرفة اللغويّة الحديثة التقيّد بمناهجها في

١- بل لاحظ لي أحد المختصّين في علم الطيور أنّ لبعض الأنواع المهاجرة تنوّعا في لغتها.

التخطيط التعليميّ وفي **النشر الوسائطي**[1] الواسع. فهي راجعة في أصولها إلى نفس الجذور المعتمدة في العلوم الطبيعيّة والصوريّة. وهو ما يستوجب التحكّم المنهجيّ في المفاهيم والأدوات والغايات، والحدّ من الجيشان العقديّ، والتخلّص من الكثير من الأفكار الشائعة[2].

ومعناه أنّه من الواجب الضروري تعليم العربيّة في جميع الاختصاصات، لا باعتبارها لسانا مرجعيّا علميّا كاذبا، ولا باعتبارها لسانا وطنيّا واجبا حذقه، بل باعتبارها لسانا متقبّلا للمعرفة المختصّة واجب الاستعمال ولو نسبيّا. وهو ما يستدعي تكوين مختصّين لتعليم العربيّة العلميّة والفنّيّة كما هي الحال في الألسنة الأخرى القويّة كالأنكليزيّة أو الضعيفة كالسويديّة والدنمركيّة.

١-٤. تعليم العربيّة وموضوعيّة افتراض التخطيط المنافس

لا يساعدنا التقيّد بالمعرفة اللسانيّة ومناهجها العلميّة على حسن التحليل والتخطيط والتنفيذ فقط، بل يساعدنا أيضا على التوجّس العقليّ القائم على الافتراض والاختبار والريبة المنهجيّة المبرّرة بتحليل المعطيات والتكهّن بنتائجها دون الحكم على النوايا.

لسنا في حاجة إلى الحكم على النوايا مثلا لنلاحظ أنّ بعض صور التنظيم العالميّ قد يؤدّي باسم النجاعة العمليّة إلى أكلزة بعض الأوساط الاقتصاديّة خاصّة بالمشرق، وأنّ التنظيم العالميّ قد يؤدّي باسم النجاعة العلميّة والثقافيّة إلى فرنسة بعض الأوساط الثقافيّة خاصّة بالمغرب، وأنّه من الممكن التمسّك بالنجاعة العمليّة والنظريّة دون الإخلال بمنزلة العربيّة.

كذلك الأمر في ما يتعلّق باستعمال الدارجات، وما يبدو منظّما متواترا في بعض القطاعات كالإشهار والإخبار، ممّا لا مبرّر له أو ممّا يقوم على تناقض لا تفسير له[3].

١- النشر الوسائطي بأدواته الرقميّة الحديثة مجال أساسيّ يُستعمل قصدا أو عفوا في إضعاف «العربيّة المشتركة الرسميّة».

٢- انظر: الشمري (عقيل) الميغري (منصور) وآخرون ٢٠١٧، التصوّرات الشعبيّة عن اللغة العربيّة: مفاهيم وقضايا وحالات، نشر مركز الملك عبد الله لخجمة اللغة العربيّة، الرياض.

٣- من الغريب مثلا أن تتوجّه هيئة رسميّة، أو مؤسّسة خاصّة، بنفس المحتوى مكتوبا بلسان أجنبي وبدارجة محلّيّة مخصوصة. فهذا الإجراء يقتضي منطقيّا، وبالمعنى الصناعي المنطقي للاقتضاء، أنّ المتكلّم يتوجّه إلى صنفين من المخاطبين العربانيّين: مخاطب يجهل اللسان العربيّ تماما، ومخاطب لا يفهم من اللسان العربيّ غير لهجة مخصوصة منه، ويهمل المخاطب العاديّ

قد يكون بعض العاملين داخليّا وخارجيّا على تعويض «العربيّة المشتركة» بدارجات عربيّة وغير عربيّة أناسا يعتقدون بحقّ أنّهم ييسّرون قرب المعلومات من عامّة الشعب. وفي هذه الحالة، لا بأس من النقاش ومن توفير بعض المعلومات الموضوعيّة.

لكنّ الثابت عند المختصّ والمفروض أنّه لا يعبّر عن خواطر عارضة، أنّ الجغرافيا السياسيّة للعالم العربيّ لا تطابق الجغرافيا اللغويّة، ممّا يستوجب مجهودا وصفيّا وسياسة تعليميّة توحيديّة لا ترضي كلّ المكوّنات الاجتماعيّة للدولة الواحدة، وذات تكلفة اقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة جسيمة تجاوز بكثير التكاليف التي يتطلّبها تعليم «العربيّة المشتركة الرسميّة».

فالمنتظر من هذه السياسات أنّها ستقوّي الأزمات، وتعمّق الوعي بالهوّيّات الرابطة بين الجهات عبر الحدود، فتعمّق الانقسام والتفرقة بين الشعوب، لا بين الدول، بل في داخل كلّ دولة منها، وفي ما بين الدول.

فما يسمّى بالدارجة التونسيّة مثلا ما هي إلا قطعة من استرسال لهجيّ تبدأ ملامحه من شرق الجزائر وتتواصل إلى ما بعد غرب ليبيا. فلهجة الجنوب التونسيّ أقرب إلى اللهجات الليبيّة منها إلى لهجات الساحل التونسي الممتد بين المدن الكبرى من الوسط إلى الشمال. والملاحظ نفس الشيء في ما بين الجزائر والمغرب وما بين المغرب وموريطانيا، وما بين غرب مصر وليبيا وما بين شمال السودان وجنوب مصر وهلمّ جرّا.

في الواقع أنّ مثل هذه المخطّطات المضمرة أو المحتملة ذات التكلفة السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة لا تستطيع أن تعوّض الرصيد المكتسب بمكتسبات أرقى. ولا تعِد بقدرات فائقة في حفظ المناعة والاستقلال. بل تمهّد لترسيخ الحاجة المستمرّة إلى الألسنة الغازية على غرار ما آل إليه الوضع في بعض البلدان الإفريقيّة غير القادرة على المحافظة على وحدتها الوطنيّة دون اللجوء إلى لسان أجنبيّ وسيط.

الذي يفهم جيّدا نفس المحتوى لو كُتب له بالفصحى أو حتّى بدارجة مهذبة. هذا والحال أنّ الصنف الأوّل لا وجود له، والصنف الأخير هو الأغلبيّة الساحقة. كذلك من الغريب الداعي إلى التساؤل دعوة بعض الجهات إلى استعمال الدارجة في التعليم والألسنة الأجنبيّة في العلوم بدعوى النجاعة التعليميّة وضعف المتعلّمين في الألسنةا والحال أنّ بعض البلدان التي تنتشر فيها هذه الدعوة تعاني قضيّة بطالة حاملي الشهادات. فماذا نصدّق؟ إن كان تعليم العلوم بلسان أجنبيّ ممكنا، فبالأحرى لا داعي لاستعمال الدارجة، وإن كان حاملو الشهادات لا يشتغلون فما الداعي للتيسير والتكثير منهم؟

١-٥. السند اللسانيّ لاستراتيجيّة تعليميّة

الثابت عالميّا أنّ اللغة البشريّة تتطوّر نحو التقليل من الألسن واللهجات. ولليونسكو منشورات مشهورة في هذا المجال[1]. وهي وإن كانت تركّز على اندثار الألسن أكثر من تركيزها على اللهجات، فمن محصول الحاصل عند المختصّ أنّ اندثار النوع الطبيعيّ يتحقّق تدريجيّا باندثار تنوّعاته المحقّقة له.

والملاحظ عمليّا في الألسنة البعيدة عن مجال الخطر تراجعها النسبيّ في التنوّع. فلهجات كندا مثلا اقتربت من دارجات بلجيكا وفرنسا، ويبدو أنّ كلاّ من اللهجات الإيطاليّة والألمانيّة واللهجات الروسيّة لم تعد متباعدة كما كانت منذ قرن. ولا يشكّ أيّ دارس نزيه في أنّ الدارجات العربيّة تتقارب بسرعة مذهلة بفضل التعليم ووسائل الاتّصال وبفضل الحدس اللغويّ الجماعيّ.

أمّا التمسّك باستعمال الألسنة الأجنبيّة في المواد العلميّة، فهو على وجاهته العمليّة لا يبرّر التخلّي عن العربيّة في هذه المجالات. فكلّ الدراسات التربويّة اللسانيّة تثبت أنّ المدرّسين للمواد العلميّة بالألسنة الأجنبيّة مضطرّون في أغلب الحالات إلى الاستعانة بالدارجات المحلّيّة لعجز أغلب المتعلّمين عن استيعاب الموادّ بهذه الألسنة الأجنبيّة، ولعدم تهيّئ المعلّمين وعدم تدريبهم على الاستعانة بـ«العربيّة المشتركة الرسميّة».

خلاصة القول أنّ الدراسات اللغويّة الحديثة، أو اللسانيّات، باهتمام بعض فروعها بجوانب أنتروبولوجيّة تاريخيّة وجغرافيّة سياسيّة، تعيننا على تشخيص الواقع اللغويّ في أبعاده العالميّة والوطنيّة، وتمدّنا بمعلومات علميّة تساعدنا على رؤية الحركات البشريّة على الخريطة الأرضيّة، وعلى تصوّر ما يمكن أن يكون على الخرائط الذهنيّة.

فالاستراتيجيّون لا يرسمون الخرائط العسكريّة والسياسيّة والاقتصاديّة فقط، بل يرسمون أيضا، وبدون أيّ تصريح خرائطهم اللسانيّة، إذ لا يمكن لأيّ قوّة أن تمدّ نفوذها في المجالات المذكورة دون أن يكون هذا النفوذ متضمّنا اللسان المستعمل في معالجة المعلومات المتعلّقة بهذه الميادين.

1-UNESCO 2011, « L'Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde Publié » , pub. par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

لا وجود لاستراتيجيّة مهيمنة لا تتضمّن في الآن نفسه استراتيجيّة لسانيّة. وذلك لسبب بسيط ذكرناه ونؤكّده. وهو أنّ الألسنة البشريّة مفطورة على تحقيق الترابط بين الأذهان لضمان أقصى ما يمكن من النجاح في معالجة المعطيات على صورة جماعيّة مشتركة. فلا يمكن إذن أن توفّر المجموعة مصالحها المشتركة دون معالجتها بلسان مشترك، ولا يمكن لأي مجموعة بشريّة أن تستعمل مع مجموعة أخرى نفس اللسان المشترك دون أن تتحوّل المجموعتان على المدى الزمنيّ إلى مجموعة واحدة، مهما كانت مظاهر الصراع الجدليّ بينهما، ومهما كان عنفه، إن كان.

هذا ما يجعل تعليم «الدارجة المشتركة الرسميّة» هدفا سياسيّا أوّل. هذا ما فهمه ملك جزيرة باريس، فرنسوا الأوّل، في القرن السادس عشر ليجعل ملكه سائدا بعده على كلّ ما صار يسمّى فرنسا[1]. وهذا ما فهمه إيفان الرهيب ليكوّن القوّة الروسيّة. وهذا ما فهمه جول فيري في نشره المدارس في المستعمرات.

ليس العمل على توظيف المعارف اللغويّة الحديثة لتعليم العربيّة مجرّد تعليم ورسالة تثقيف. بل هو قبل كلّ شيء استراتيجيّة مضادة لاستراتيجيّات مهيمنة يعرف أصحابها أنّ السيطرة على اللغة سيطرة على حركيّة المعلومات، وأن السيطرة على المعلومات سيطرة على الأرض والاقتصاد والبشر.

هذا أمر استقرّ إدراكه عند الغربيّين منذ تباشير القرن السابع عشر، وبدأ التنظير له مع الفلاسفة الألمان في القرن التاسع عشر، وتصرّف بمقتضاه الاستعماريّون منذ ذلك الوقت، ونبّهت إلى خطورته المنظّمات الأمميّة، ولا سيّما اليونسكو.

فمن مقتضى الحال إذن، أنّ مركز الثقل في مقالنا ليس الجانب العلميّ النظريّ المتعلّق باللسانيّات، بل الجانب العلميّ العمليّ الذي لا يرى في اللسانيّات سوى أداة معرفيّة للمحافظة على العربيّة وما هي رمز له، وللدفاع عنها بأحدث المفاهيم الفكريّة وأنسبها وأكثرها تقدّما، وملاءمة للأوضاع أيضا.

1- Hagège (C.) 1996, Le Français, histoire d'un combat, Ed. Michel Hagège, Boulogne-Billancourt.

Chaurand (J.) 1998, Histoire de la langue française, PUF, col. Que sais-je, Paris/

الفصل الثاني

اللسانيّات
والمفهوم الحدسي لـ «اللسان الأوّل»

تمهيد

قد يبدو أنّ اهتمامنا في هذا الفصل بمفهوم اللسان الأوّل ضرب من الابتعاد عمّا يرتقب منّا من توظيف للمعارف اللسانيّة في تعليم العربيّة. لكنّ الواقع التعليميّ لا يخلو من التناقضات المشكلة. كنّا في أواخر الستّينيّات وأوائل السبعينيّات نتطلّع بكثير من الاستغراب لانتشار الدارجات المصريّة في الكثير من الدروس الجامعيّة والمدرسيّة من الإسكندريّة إلى أسوان، حتّى بلغنا انتشار الاستعمال الدارج حتّى في المملكة السعوديّة. وذلك في فترة كان فيها استعمال الدارجة في القسم محجّرا بتونس قد يعرّض المعلّم إلى العقاب والتأديب.

لم يعد الأمر هكذا بالمدارس التونسيّة، ولم يعد الالتزام التامّ بالصيغة اللسانيّة الرسميّة، على ما يبدو، سنّة متّبعة في أغلب البلدان العربيّة. بل تتردّد في بعض الأركان الصحافيّة شائعات كثيرة عن تصريحات مسؤولين في المغرب والمشرق تشرّع لهذا الاستعمال، وتتلاقى مع انتشار مدارس لبعثات تنصّ مناهجها على تعليم عربيّة دارجة محلّيّة، ومع حرص واضح في بعض القنوات الخاصّة على استعمال الدارجات في نشرات الأخبار وفي دبلجة أفلام تاريخيّة ودينيّة كانت تجد مواضيعها بالفصحى رواجا كبيرا عند جمهور كانت نسبة الأمّيّة فيه أكبر بكثير من الآن.

أهذا اتّجاه عفويّ مؤذن بتغيّر لسانيّ مجاوز لإرادات الأفراد والجماعات؟ أم توجّهات منظّمة مقصودة؟

٢-١. اِلتباس المواقف والمفاهيم الدالّة على التمظهر اللغويّ

نعني بالتمظهر الحدث الذي بمقتضاه يتحقّق الشيء على مظهر مّا في موضع مّا. كتحقّق اللغة البشريّة على صورة ألسنة وعائلات وأسر، وتحقّق ألسنتها على صيغ لهجيّة مختلفة مثيرة للكثير من الالتباس والإشكال المقصود والعفويّ عند المتخالفين.

في تقديرنا أنّه لا بدّ لأيّ استراتيجيّة لغويّة منافسة مفترضة، إضافة إلى ما تخطّط له لنشر ألسنتها لفائدة هيمنتها الاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة، من أن تستغلّ الفجوات العمليّة التي تجدها في مجال اللسان الآخر. فلسنا في حاجة إلى أدلّة على وجود استراتيجيّات مناوئة لوضع افتراضات منهجيّة قادرة على تقييم الوقائع وسدّ الثغرات.

ولقد رأينا في الفصل السابق أنّ الدعم الداخليّ القائم على نشر التعليم اللسانيّ يستوجب الانتباه إلى الأسس العلميّة الموضوعيّة التي تتسلّح بها الأطراف المهيّأة بمواقفها للعمل عن قصد أو عن غير قصد في صالح الاستراتيجيّات المنافسة. فكلّ التحرّكات المنظّمة العاملة على إقرار الدارجات المحلّيّة العربيّة وغير العربيّة، والمتشبّثة باعتماد الألسنة الأجنبيّة المنافسة باسم النجاعة العمليّة والموضوعيّة العلميّة، تعمل واقعيّا على إضعاف «**الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة**»، المسمّاة بالفصحى، باعتبارها النواة الصلبة لما يسمّى عالميّا باللسان العربيّ[1]، ولا تعمل على الاستفادة من الحدس العامّ المتّجه إلى إقرار «**مشترك دارج حديث**»[2] قابل للضبط، وبالتالي للتقييس المعياريّ. وفي حالة نجاحها ستكون النتيجة في فائدة الأنكليزيّة والفرنسيّة بالخصوص. فهي المستفيد الأوّل من انحدار العربيّة وتقهقرها جغراسيّا، بتواصل تقلّصها على الخريطة البشريّة[3].

لا يكفي إذن أن نستعمل المعرفة العلميّة اللسانيّة لتعليم العربيّة، إن لم نستعمل هذه المعرفة أيضا لتحديد المفاهيم العلميّة المبرّرة لتمثيلها بما هو بطبيعته في الحدس الجماعي «**مشترك دارج**». ذلك أنّ الأطراف المقابلة تستغلّ منذ عقود غموض المفاهيم في الألفاظ المستعملة، من صنف:{لغة، لهجة، فصحى، عاميّة، دارجة، ...إلخ}، لتكوين حالة نفسيّة اجتماعيّة مزدرية للذات أو مضخّمة لها، ولا تتلاءم في الحالتين مع الوضع الجغراسيّ العربيّ العامّ.

١- لا تنزّل العربيّة في الإحصائيّات العالميّة في المرتبة الرابعة بفضل ما يسمّى الفصحى، بل بفضل «المشترك الدارج» الذي تعتمده هذه الفصحى ويجعل المجموعة البشريّة المتكلّمة باللهجات المختلفة قابلة للتفاهم دون وساطة الترجمة. ويكفي أن نخرج من هذه المجموعة الكبرى مجموعة الدارجات المصريّة، على سبيل المثال، لتتغيّر الرتب.

٢- في هذا السياق، تتوفّر دراسات عدّة تشير أو تحاول تحديد الملامح الكبرى لصيغة لسانيّة تقع بين «المعيار الرسمي» وسائر الدارجات.

٣- الفرنسيّة هي اللسان الثاني الأكثر استعمالا في إفريقيا. ويرجع انتشار الفرنسيّة إلى تغلغلها الحضاريّ باستعمارها لما يعبّر عنه البعض بالغرب الإسلاميّ. ومن أهداف الفرنكوفونيّة أن تصبح الفرنسيّة اللسان الأوّل في إفريقيا في النصف الثاني من القرن العشرين. ولا يمكنها ذلك إلا بتقهقر العربيّة والألسنة الإفريقيّة المحلّيّة. وفي تقديرنا، نظرا إلى ما تتمتّع به العربيّة من قوّة بشريّة حضاريّة ونظرا إلى تنامي الوعي في البلدان الإفريقيّة بهويّاتها الوطنيّة، لا نرى من سبيل لتغلّب الفرنسيّة على العربيّة إلا أن تضعف العربيّة بانقسام داخليّ يتحقّق بانكسار في مفصلين مفصل التعدّد اللسانيّ ومفصل التعدّد اللهجيّ بإقرار اللهجات العربيّة ألسنة رسميّة في مقابل اللهجات البربريّة كإقرار الأمازيغيّة التي لا تمثّل كلّ اللهجات البربريّة والمغربيّة التي لا تمثّل اللهجات العربيّة حتّى في المملكة المغربيّة. ولا سبيل في نظرنا لمقاومة هذا الخطر إلا بقبول الواقع اللسانيّ الثريّ الذي نعيشه منذ قرون، وبتجنّب تحويله إلى صراع سياسيّ لا فائدة فيه.

فالحيّز الجغرافيّ الذي يحتلّه اللسان العربيّ على الخريطة السياسيّة، ككلّ الألسنة الموزّعة على صورة الأرض مثل الروسيّة أو الأنكليزيّة أو الفرنسيّة، لا يتعيّن بالحدود أو المواثيق الدوليّة ولا على أيّ انتساب قوميّ أو دينيّ أو اصطلاحيّ آخر. بل يتعيّن بتوزّع المتكلّمين به على وجه الأرض دون اعتبار للدول والقوميّات والتكتّلات السياسيّة.

واقعيّا، لا يتعيّن توزّع المتكلّمين على أيّ صيغة لسانيّة ثابتة. فليست الخريطة محدّدة بالمتكلّمين بما يسمّى الفصحى ولا بأيّ دارجة أو لهجة أخرى، ما دام التكلّم بالفصحى إمكانا ظرفيّا وحالة مقاميّة غير قارّة، وما دام التنوّع اللهجيّ يعدّ بالعشرات من اللهجات المكوّنة لدارجات عدّة تجاوز حدود الدول اتساعا في بعض الحالات، وقد تتعايش في الدولة الواحدة أحيانا. وإنّما يتعيّن توزّع المتكلّمين بفضل ما بينهم من اشتراك نحويّ كاف لعقد تواصل مباشر وتفاهم نسبيّ بين فردين من منطقتين مختلفتين، أي اشتراك في أهمّ الوظائف الصوتيّة والصرفيّة والإعرابيّة والمعجميّة موزّع على صورة تمكّن الأفراد من تجاوز الاختلاف اللهجيّ والدارجيّ. وإذن فالعبارات التي من صنف: {لغة، لهجة، فصحى، عاميّة، دارجة، ...إلخ}، عبارات متداخلة ذات مدلولات غير دقيقة في الاستعمال ولا أحد منها يصلح بمفرده لاستيعاب الواقع الجغراسيّ المصوّر على الخريطة.

وأخطر ما في هذه الألفاظ، إضافة إلى تداخلها، أنّها تتضمّن فواصل وهميّة قاطعة ومسيّجة لمكوّنات اللسان الواحد، لا تخلو من التقييم السلبيّ. فما يلحق باللسان العربيّ من ضرر تصوّريّ بسلسلة الأزواج {(فصحى/ عاميّة)، (فصحى/ دارجة)، (عاميّة، دارجة)}، وما إليها، ضرر لم يقدّر حقّ قدره حتّى عند بعض الدارسين المختصّين. والحال أنّ الدارج ليس بالضرورة عاميّا، ولا بالضرورة غير فصيح، وأنّ الفصيح ليس بالضرورة غير عاميّ وغير مبتذل أيضا؛ فالكثير من الألفاظ البذيئة مثلا دارجة في ما يعتبر عاميّا وفي ما يعتبر فصيحا. [1]

---

١ – أغلب الدارسين العاديّين يستعملون لفظتي (الدارجة، العاميّة) على الترادف ويهملون المعنى الأصليّ المميّز بين ما هو دارج جار في استعمال المتكلّمين كافّة (dialecte)، وما هو من كلام العامّة دون الخاصّة (familier, populaire). هذا مع العلم أنّ العبارة الأوربّيّة متركّبة من الجذع (lecte) التي تعني اللسان والسابقة (dia) التي تعني التعاقب والتتالي.

والحاصل من التباس المواقف والمفاهيم أنّنا على غير وعي واضح بمفهوم لسانيّ علميّ عتيق، وهو مفهوم «**الدارجة المشتركة**»[١]، ومفهوم لسانّي حديث، وهو «**اللسان المعيار**»، وهو تقريبا مفهوم واحد، ونفضّل العتيق لإحالته على واقع قابل للوصف، أمّا اللسان المعيار، فكثيرا ما يكون بإرادة سلطة سياسيّة، ومحدّدا بقرار علميّ عرفيّ بناء في الغالب على اختيار مبرّر بسلطة ثقافيّة علميّة أو أدبيّة أودينيّة. وأحسن مثال لهذا الصنف المعياريّ هو الفرنسيّة؛ وليس الوحيد، فشبيه بتصنّعه ما كان من أمر التركيّة المعاصرة، أو الهولنديّة، أو ما سمّي بالعبريّة الحديثة. أمّا اللسان العربيّ ففصحاه القديمة دارجة مشتركة حدّدت بمعيار وصفيّ علميّ وبسلطة أدبيّة ودينيّة.

هذا هو المفهوم الذي على أساسه بنيت الألسنة الكبرى منذ العصور القديمة. فما جعل الآراميّة أو الإغريقيّة أو العربيّة أو الألمانيّة أو الفرنسيّة أو الأنكليزيّة أو غيرها ألسنة وطنيّة سائدة أو عالميّة مهيمنة ليس توحّدها اللهجيّ، بل حظوتها بـ»مشترك دارج»، تتشكّل منه صيغة «دارجة مشتركة» يصبح عرفها بعد الوصف معيارا رسميّا لا يلغي الدارجات الأخرى، ولا لهجاتها، ولا المستويات اللسانيّة الاجتماعيّة المختلفة. ولكلّ لسان في هذا الشأن قصّته الخاصّة ونصيبه المنهجيّ من الوصفيّة الموضوعيّة والمعياريّة الهادفة.

لكي نعالج جانبا من هذا الغموض، نلتجئ إلى العبارة الأكثر حيادا وهي عبارة «اللسان الأوّل» المرموز إليها بـ[ل١]، والمتضمّنة بالمقابلة في [ل٢].[٢]

١- هو المفهوم الذي على أساسه حدّدت الإغريقيّة المشتركة في القديم تحت المصطلح (koinè). فالنصوص الأولى لم تكتب بدارجة مشتركة واحدة وكذلك العربيّة ابتداء من القرن الثامن ميلاديّا تحت مصطلح الفصاحة. إلا أنّنا نتجنّب المصطلحين لعدم تعبيرهما عن المفهوم بوضوح كاف، ولعدم خلوّهما من الأفكار المسبقة. انظر ربط همبولد في القرن التاسع عشر هذا التنوّع الدارجي بما يسمّيه الخاصيّة الوطنيّة للألسن، ودراسة سيغل لحركيّة التشارك الدارجيّ بعد قرن ونصف تقريبا، مع ذكر لبعض الألسن التي عرفت هذه الحركة ومع إشارات إلى العربيّة ودراسة فرقنسن لها:
Humboldt (von--, Wilhelm) 2000, Sur le caractère national des langues, Ed. du Seuil, Paris, p. 143.
Siegl (Jeff) 1985; Koines and koineization, in Language in Society, vol 14,No 3, pp. 357 – 378, Cambridge University Press, http://www.jstor.org/stable/4167665. PDF

٢- الرمز الأجنبيّ للمقابلة بين [ل١] و[ل٢] هو [L_1 / L_2]. لكنّ الفرق بين الرمزين العربيّ واللاطينيّ أنّ اللام هو الحرف الأوّل من مصطلحات ثلاثة مختلفة تدلّ على مفاهيم مختلفة وهي اللغة واللسان واللهجة. وبين الثلاثة استرسال مفهوميّ وتصوّريّ نظريّ قصدنا المحافظة عليه بالاشتراك الرمزيّ لنبيّن أنّ التمييز بينها يقوم أساسا على نوع العلاقة بينها كما يحدّدها الحدس الجماعيّ، كما نرى بعد حين. ذلك أنّ لام إذا كانت متضمّنة لمجموعة اللامات مشترطة لعلاقة الفصل بينها فهي لغة، أمّا إذا كانت مشترطة للوصل بينها فهي لسان جامع للهجاته ولمجموعات اللهجات المكوّنة لدارجاته.

٢-٢. التبرير المنهجي لاختيار [ل$_1$]

تستعمل عبارة اللسان الثاني [ل$_2$] بكثرة في نظريّات التعلّم والاكتساب في مقابلة ما يسمّى عادة بـ«لغة الأمّ» التي نتجنّبها ونفضّل عليها [ل$_1$] (وتقرأ: «لام واحد»). وفي رأينا أنّ عبارة «اللسان الأوّل»، أو «لام واحد»، هي العبارة المناسبة للإشكاليّات المطروحة، ما دامت القضيّة لا تنحصر في ما هو الأوّل عند الوليد فقط، بل الأوّل بالنسبة إلى مجموعة مّا، وما دامت عبارة الأوّل، من حيث دلالة التفضيل فيها، محلّ اختيار جماعيّ يحيل على صيغة لسانيّة أوْلى من غيرها في الاختيار.

إلاّ أنّ المبرّر المنهجيّ الأهمّ صيغتها الرمزيّة [ل$_1$]. فهي الأدقّ موضوعيّا والأكثر علميّة من حيث كونها فقيرة في دلالتها الدنيا قريبة من مبدإ الأحاديّة المعنويّة الذي تشترطه الأصول المنهجيّة للمصطلح. فالمصطلح، بقدر ما تضعف دلالته الإحاليّة، يقترب من العَلَـميّة ويصبح أكثر قبولا للصورنة والشكلنة الرمزيّة المنطقيّة الرياضيّة، لقيامها على التسمية بالحروف الخالية من كلّ تضمين أو التزام، ولقبولها التعيين بقرائن رقميّة أو حرفيّة. فأن ترمز للسان الأوّل بـ [ل$_1$] أبسط وأيسر من البحث عن رسم للتعبير عن مفهوم ملتبس كقولك «لغة أمّ» أو غيرها من الألفاظ الشائعة ذات المعنى المجازيّ، أو الفاقدة لمعناها بكثرة استعمالها في السياقات الملتبسة.

والحقيقة أنّ الوليد، لسبب مّا، قد يتعلّم غير ما تتكلّم أمّه ولا ما يتكلّم أبوه، بل قد لا يُعرف له أب ولا أمّ. ومع ذلك، فآلته النفسيّة العصبيّة تلتقط من الوهلة الأولى ما حوله من الأصوات اللغويّة التقاط شفتيه بالغريزة لأوّل شيء يخاله ثديا يمدّ له. فهو مجهّز بيولوجيّا بما يجعله قادرا على التمييز بين أصوات المحيط الطبيعيّ والصناعيّ، وبين المكوّنات الصوتيّة اللسانيّة للغة البشريّة، وقادرا على اختيار ما يناسب اكتسابه المتدرّج للسان المحيط، والمتجسّد في لهجة بعينها.

هذا التجهيز البيولوجيّ هو ما يفترض بعض المنظّرين أنّه أساس النحو الكلّيّ [ن.ك] وتقرأ «نون كاف»، أي مجموعة من الأحكام الكلّيّة القابلة للتحقّق على صور مختلفة. فاللسان الأوّل في هذا الإطار قد يكون مرتبطا في دلالته بأوّل ما يكتسبه ويبنيه

على أساس ملكته الفطريّة لـ[ن.ك].[1]

في هذا الإطار، وبالقياس على ما يجري في الألسنة الأخرى، ما هو الأنسب بأن يَسمّى [ل١] لطفل أمريكيّ أسود من حيّ شعبيّ بنيويورك: لهجته الشعبيّة الزنجيّة التي قد لا يفهمها بالضرورة مواطن أمريكيّ آخر، أم ما تعوّدنا على تسميته بالأنكليزيّة؟ نفس السؤال نطرحه في شأن حفيد مهاجر مغربيّ أو برتغالي يولد في حيّ شعبيّ بمرسيليا: ألهجته، أم لهجة مرسيليا هي لسانه الأوّل أم هذه التي تعوّدنا على تسميتها بالفرنسيّة؟

هذا السؤال المكرّر مفيد جدّا في استلهام الحلول التي يجدها الآخرون في تعليم ما يعتبرونه [ل١]، وفي التفطّن بالخصوص إلى المخانق التي يدفعنا إليها البعض.

في العموم، وفي هذا الإطار النفسيّ البيولوجيّ الذي نستقيه من المحيط العلميّ للدراسات اللسانيّة الحديثة، نجد الطريق إلى الأجوبة المناسبة حقيقة للعلم الحديث. ورأس الطريق هو التمييز العلميّ اللازم بين اللغة واللسان حسب الاصطلاح السوسيريّ غير المعارض منهجيّا للمفاهيم التوليديّة[2].

فالطفل المتعلّم بفطرته إذا تعلّم اكتسب لسانا لا لغة، إذ اللغة لا تكتسب، وإذن ليست اللغة هدفا تعليميّا نحويّا كاللسان، ولا هدفا تعليميّا بلاغيّا كالخطاب والكلام.

٢-٣. تحديد لبعض المفاهيم المستهدفة

بقدر ما تكون المفاهيم ملتبسة، تكون الأفكار النظريّة والمقترحات العمليّة عرضة للتداخل عند المُحاجّ والمُحاجّ له. ولا يفيد اللبس إلا عند المغالطة. لذلك نشدّد على كون العربيّة لسانا لا لغة، وأنّ نعتها باللغة تعبير عامّ، كقولك الإنسان العربيّ على سبيل المجاز دون أن تقصد أنّه نوع.

١- انظر في علاقة تعليم اللسان بالنحو الكلّيّ:
WHITE, L. 1996 , Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. Ritchie & T.Bhatia (Eds.), Handbook of language acquisition). New York: Academic Press.

٢- الجاري في اللسان الأنكليزيّ استعمال (language) للغة حينا وللسان حينا آخر. والتمييز يقع سياقيّا أو بزيادة عبارة ملكة (faculty). والمقصود في المصطلح نحو كلّيّ (GU) دائما هو الملكة. والغالب أنّ العربيّة تأثّرت بهذا الاستعمال الأجنبي في القرن العشرين؛ ففي عصر مصلحي القرن التاسع عشر من أمثال محمّد علي بمصر وخير الدين بتونس، كانت عبارة لسان هي المختارة للمدارس العسكريّة الأولى، وهي العبارة القديمة المستعملة في الكثير من النصوص القديمة كمقدّمة ابن خلدون، وفي النقوش قبل الإسلام وفي النصّ القرآنيّ.

إنّ عبارة «**لغة**»، رغم شيوعها الموهم بالوضوح، عبارة لا تأخذ علميّا بعين الاعتبار التمييز المنهجيّ اللازم بين اللغة واللسان والقول والخطاب والكلام. ولمّا كان الموضوع المعقود له هذا المقال لسانا إليه تُنسب الأقوام التي تتكلّم به[١]، فإنّنا نتجنّب الخوض في تدقيق الفروق بين هذه المفاهيم، ونكتفي بما يتحدّد به اللسان، فيتميّز من اللغة. ولمّا كان هذان المفهومان على غاية من التجريد المقوليّ للأجناس وأجناس الأجناس، يحسن البدء بالأقرب إلى الحسّ؛ وهو القول ذو اللفظ المدرك بالسمع.

موجز الحدّ بين تلك المفاهيم هو أنّ الأقوال ألفاظ دالّة على المعاني إذا ما تمّت كان أدناها **خطابات** تسمّى اليوم خاصّة بالجمل المستقلّة[٢]، وكانت في اللفظ الجاري في القديم تسمّى كلاما، والخطاب في أدناه، أدنى كلام، وأدناه هو المعنيّ بما يحسن السكوت عليه[٣]. فالمتسلسل من الخطابات بفضل الصدور عن قول واحد إنّما هو خطاب واحد. وهو أيضا كلام متسلسل من الجمل المقولة بقول واحد. فما من فرق بين الكلام في المعنى السيبويهي والكلام في المعنى السوسيريّ سوى المقصود به أهو المنقطع صناعيّا بالاستقلال أم هو المتسلسل منه. ومجموعة ما يقال بأقوال مختلفة يسمّى أيضا خطابا، كما يسمّى كلاما، ما دامت العبرة بالحدّ الأدنى الذي هو الجملة المستقلّة، بحيث أنّ كلام العرب هو كلّ ما قيل وما يقال وقد يقال من الخطابات المتولّدة عن أحكام النحو المسيّر والضابط لهذا المجموع المسمّى باللسان. وبهذا المعنى أخذه البنيويّون، وواصل على سمتهم التوليديّون. فليس اللسان إذن سوى المولِّد النحويّ بمواليده القوليّة

١- الشائع في الاعتقاد أنّ اللسان بنسبته إلى القوم يدلّ على أنّه منسوب إليهم على وجه الحقيقة. والحقيقة أنّ اللسان حتّى، وإن نسب في الأصل إلى من يتكلّمونه، فالجاري أنّ القوم هم المتسبون إلى اللسان. فليس المتكلّم بالأنكليزيّة أو الفرنسيّة أو الروسيّة أو العبريّة بالضرورة من نسل سكسوني أو إفرنجيّ أو صقلبيّ أو عبريّ. فالألسنة آلات مزج إثنيّ، تجمع المترابطين طوعا أو قسرا في شبكة تعامليّة نحويّة بلاغيّة واحدة لا تخلو بالضرورة من الاختلاف على درجات جدليّة مختلفة، قد تصل إلى النزاع والتطاحن. لذا فالمتكلّمون بلسان واحد هم في الأغلب مجموعات بشريّة من أصول مختلفة. وكذا الشأن في العرب منذ زوال العرب العاربة.

٢- العبارة قديمة جاءت في كلام بعض النحاة، والجاري أكثر هو مفهوم الانقطاع الصناعيّ. وهو مفهوم متقدّم منهجيّا وقابل للشكلنة.

٣- قد بدا هذا المعيار، معيار ما يحسن السكوت عليه، لأوائل اللسانيّين من القرن الماضي، معيارا بدائيّا غير منهجيّ. ولكم تساءلت في السبعينيّات حائرا عن سبب تشبّث النحاة به طوال القرون، حتّى فهمت صلته بمفهوم الانقطاع الصناعيّ عندهم، وصلة هذا المفهوم بما سمّيته في ما بعد بانغلاق الدور العامليّ التخصيصي. ووجدت أنّه لا يعني أكثر ولا أقلّ ممّا يكتب شكليّا اليوم على الوجه التالي: [#ج #] [# S #]

المحتملة والحاصلة على حدّ سواء. وليس اللسان عندنا المقابل المفصول عن الكلام الواقع والمحتمل، وسنرى صدى هذا في الفصل المعقود للخاصيّة التعامليّة في النحو.

ولكلّ قوم على مدى المكان والزمان لسان، فالألسنة مجموعة غير معدودة، ولا نجزم بأنّها متناهية ولا بأنّها غير متناهية، شأنها شأن الأقوام لا يحصرها عدّ نهائيّ في وجود الإنسان، والإنسان رغم ذلك واحد. واللغة إنّما هي هذه المجموعة من الألسن غير المعدودة. وكما تعدّدت الأقوام، فكذلك تعدّدت الألسنة، وإن ظلّ الإنسان منذ ما كان ذا لغة واحدة ليس لها نظير في النوع عند غيره من الحيوان. فتنوّع الألسنة في الوحدة اللغويّة الإنسانيّة خاصيّة طبيعيّة عامّة لا تناقض التوحّد المكوّن للأنواع والأجناس بالأفراد المختلفة.

ذلك أنّ «**اللغة**» ملكة إنسانيّة كلّيّة مميّزة للحيوان العاقل عن سائر المخلوقات؛ فهي فطريّة توقيفيّة[1] في تكوين هذا الصنف من الخلق، وإن كانت تتحقّق طبيعيّا بآلاف من الألسنة المختلفة، والمكتسبة بالتعلّم القائم على ما فطر عليه الإنسان من ملكات ذهنيّة قمّتها الملكة اللغويّة بما هي أرقى الملكات المكوّنة لهوّيتنا النوعيّة بين الموجودات.

فإن كانت اللغة ملكة فطريّة مشتركة بين الآدميّين لا تحتاج إلى تعلّم وتعليم، فالألسنة مكتسبة بالتوليد اللغويّ تُتعلُّم، وتُعلّم. فكلّ لسان من الألسنة خاصّ بأقوام دون أقوام بلا اعتبار للدم والنسب، فليست الألسنة توقيفيّة ممتلكة بالتوارث البيولوجيّ، بل مكتسبة بالتوارث الاجتماعيّ. واللسان من هذه الجهة يُتعلّم ويُكتسب بفضل محيط النشأة لا بفضل الرحم، وبالتالي فهو قابل أن يكون محور تعليم منظّم ومبرمج، على خلاف اللغة. فهي ملكة يسيّرها برنامج حيويّ عصبيّ فريد، بفضله يمكن للمرء اكتساب ألسنة مختلفة لا يمكن، أو قلّ ما يكون، أن تكون عند الأفراد على درجة واحدة من الامتلاك.

١- تعمّدنا هنا استعمال عبارة التوقيف تنبيها للقارئ إلى أنّ الفكرة القديمة التي تكون في الإطلاق غير مقنعة قد تصير مقنعة بالتنسيب. فما لا يجوز قبوله بالمعطيات المتوفّرة في عصر ابن جنّي، قد يصبح جائزا نسبيّا بالمعطيات المتوفّرة في عصر ثبتت فيهالوراثة البيولوجيّة. إلا أنّ هذا لا يعني العودة السلفيّة إلى الفكرة القديمة كما هي؛ فهي كما هي غير جائزة ولا تصلح للعصر. فكما أنّ عودة لافوازي لمفهوم الذرّة لا تعني أنّ تصوّر دمقريطس قبله بألفي سنة كان صائبا، أو أنّ الذرّانيّة في تفكير إقليدس هي نفسها ذرّانيّة التفكير العلميّ الحديث، فكذلك مفهوم الفطريّة ليس التوقيف بالمعنى العقديّ أو الفلسفيّ القديم. إنّما هي أسئلة الماضي التي يجاب عنها اليوم على غير ما توقّع السلف. وفرضيّات الماضي التي تحقّق اليوم على وجه لم يخطر في ذهن السابقين.

فبالنسبة إلى الوليد العربيّ، سيّان عنده العربيّة والماليزيّة، والعربيّة والأنكليزيّة، والعربيّة والفرنسيّة. فملكته اللغويّة مهيّأة لتبنّي إحداها باعتبارها [ل١]، والمضيّ في اكتسابها طوال المدّة الحرجة في الاكتساب[١]، بحيث إن فاته ركب العربيّة فالعربيّة ستكون له [ل٢]. وإذن سيجد في تعلّمها نفس الصعوبات التي يجدها في [ل٢]. وليس توظيف اللسانيّات للسان الأوّل كتوظيفه للثاني؛ فبقدر الابتعاد عن الصيغة المكتسبة بالفطرة الأولى، نحتاج إلى معرفة نحويّة صريحة يحتاج إليها المعلّم قبل المتعلّم.

هذا ما يستدعي التثبّت في شأن ما يمكن اعتباره أو عدم اعتباره [ل١] أو [ل٢]، حتّى نعمل على تعليم العربيّة بمناهج [ل١] في فترة الاكتساب، فلا نضطرّ إلى مناهج [ل٢] بعد فوات الأوان.

فلأسباب علميّة اختباريّة ذات مبرّرات نظريّة وعمليّة، يميّز المختصّون في مجال «التعلّم» و«الاكتساب» بين اللسان الذي يتلقّاه الناشئ في محيطه الأسريّ والاجتماعيّ القريب، ويرمز إليه عادة بـ[ل١]، وبين اللسان الثاني الذي قد يتعلّمه بعد هذا اللسان الأوّل، أو على وجه مواز له، ويُرمز إليه بـ [ل٢]. فتعلّم هذا أو ذاك لا يخضع لنفس العوامل النفسيّة الاجتماعيّة التي يخضع لها الآخر؛ وبالتالي فشرط النجاح في تعليمه يقتضي تنويعا منهجيّا مخصوصا، ووعيا أقوى بخصائص انتظامه[٢].

ولّما كانت الألسن، ولا سيّما الحضاريّة الكبرى، معرّضة للتعدّد اللهجيّ في اللسان الواحد، وللتعدّد الألسنيّ في المجتمع الواحد، بسبب التعامل الاجتماعي وما ينتج عنه من تمازج واختلاط بين الشعوب والفئات، وبطبيعة الامتداد التاريخيّ وما ينتج عنه من تغيّرات، فمن لوازم التدقيق والتحقيق أن نميّز في كلتا الحالتين، أي في حالة [ل١] وفي حالة [ل٢]، بين ما هو من درجة أولى وما هو من درجة ثانية. فمهما كانت الألسنة والشعوب، فلا اللسان الأوّل مسبوك سبكا واحدا، ولا هو في منأى عن ألسنة أخرى،

١- يكتسب اللسان الأوّل بين الولادة والبلوغ حسب برنامج طبيعيّ يخضع لتوقيت عامّ يعتمده الأطبّاء قرينة على سلامة الطفل أو تخلّفه لا سيّما في السنوات الثلاثة الأولى على أقصى تقدير. ورغم الاختلاف في تحديد الفترة الحرجة، فالثابت أنّ الطفل يعتبر في حاجة إلى الاعتناء الصحّيّ في حالة تأخّره في اكتساب اللسان المحيط قبل الخامسة، أي قبل التحضير التمدرسيّ. مرجع عن المدّة الحرجة.

٢- انظر:
ELLIS (Rod) 1994, The study of second Language Acquisition, Oxford University Press,
WHITE, L. 1996 ,Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. Ritchie & T.Bhatia (Eds.), Handbook of language acquisition). New York: Academic Press.

إلا في ما ندر في العصور السابقة، لمّا كانت بعض الشعوب تنعزل في الأدغال والفيافي. وهو ما لم يعد ممكنا لكثرة الخلق ولانتشار الوسائل في الانتقال والاتّصال السريع.

٢-٤. التنوّع في [ل١] ومفهوم «الدارجة المشتركة»

لا مفرّ أوّلا من التمييز في تعلّم اللسان الأوّل وتعليمه بين اللهجة الدارجة في المحيط الاجتماعيّ العامّ، أي الأسرة والشارع، واللهجة الدارجة في «**المعيار المشترك**» الشائع استعماله في المقامات الرسميّة وشبه الرسميّة بين جميع الجهات والفئات الاجتماعيّة، والمضبوط للمكتوب، ولتسجيل التجربة وتوثيق الموروث.

يقوم هذا التمييز أساسا على توظيف **اللسانيّات الاجتماعيّة والنفسيّة**، ويتضمّن أمرين بيّنت لنا التجربة ضرورة التشديد عليهما لمواجهة ما لا نعتبره في فائدة العربيّة:

- **أوّلهما** أنّ الألسنة، جميع الألسنة، تحتوي على دارجات ولهجات بقدر ما لها من امتداد جغرافيّ في المكان، وامتداد حضاريّ في الزمان؛ فالامتداد المكانيّ محدث للتباعد التواصليّ في المكان؛ والامتداد الزمانيّ محدث للتباعد التواصليّ في الزمان. وباجتماعهما يقوى التباعد عبر الأجيال.

- **والثاني** أنّ ما يسمّى عادة بالفصحى ما هو، من منظور لسانيّ علميّ عامّ، سوى دارجة من جملة دارجات العربيّة تتميّز عن سائر الدارجات الأخرى بكونها «**مشتركة ومعياريّة ورسميّة**». ولكلّ صفة من هذه الصفات الثلاث دلالاتها وعواملها، وليست نفس الشيء. فالاشتراك في جوهره متأتّ من الأصل الجذريّ والحدس الجماعيّ الجامع، والمعيار متأتّ من الوصف العلميّ الضابط للمعيار الاجتماعيّ المتذبذب. أمّا كونها دارجة فمتأتّ من كونها في الحقيقة دارجة في مجالات معيّنة من الإنجاز اللسانيّ. وكيف لا تكون دارجة وهي دارجة فعليّا في مختلف وسائل الاتّصال السمعيّ البصريّ، مستعملة فعليّا في مجالات التعليم والقضاء والإدارة والتجارة والسياسة بحيث لا تمرّ ثانية من اليوم لا يكون فيها مستعمل لها فوق الأرض[1]. إلا أنّ الكثيرين، كما أشرنا أعلاه، يخلطون بين الدارجة والعاميّة بسب عقديّ تقييميّ، مجمله القسمة بين الخاصّة والعامّة.

١- تنتشر في مختلف الوسائط الشائعة عبارات تسمّي العربيّة المشتركة بتسميّات مغالطة، كتسميتها بـ«العربيّة الأدبيّة» أو «عربيّة القرآن» أو «العربيّة المكتوبة» إيهاما أو توهّما بأنّها مقصورة على الاستعمال الأدبيّ أو الدينيّ أو على الكتابة دون المشافهة، والحال أنّه لا توجد ثانية من الزمن لا تجد فيها هذه «العربيّة المشتركة المعياريّة» مستعملة استعمالا شفويّا على عشرات القنوات التواصليّة والاتّصاليّة الصناعيّة.

ليست العربيّة من هذه الوجهة الكلّيّة مختلفة عن الألمانيّة أو الإيطاليّة أو اليونانيّة أو الروسيّة أو غيرها، فجميع هذه الألسنة ذات دارجات محلّيّة ودارجات رسميّة مشتركة ومعياريّة. هذا، وإن كان لكلّ لسان خصوصيّاته في التنوّع كيفا وكمّا[١].

فلا وجه إذن لقبول الادّعاء بأنّ الألسنة الأخرى لا دارجات فيها، وأنّ الشعوب العربيّة تتكلّم ألسنة مختلفة، وأنّ هذا الوضع كارثة تعليميّة تستدعي التخلّي عن المشترك. فهذا أمر لا تقول به اللسانيات الاجتماعيّة ولا الأنماطيّة بالخصوص[٢].

٢-٥. التنوّع في [ل$_٢$] ومفهوم اللسان الأجنبيّ

ولا مفرّ أيضا من التمييز، في تعلّم اللسان الثاني وتعليمه، بين اللسان الوطنيّ الثاني المنتشر في وسط المتعلّم، واللسان الأجنبيّ غير المنتشر انتشارا طبيعيّا في الوسط. فشتّان بين أن يكون الناشئ عربيّ اللسان في مجتمع به أكراد أو بربر أو سريان أو غيرهم، أو أن يكون العكس، كأن يكون الناشئ كرديّ اللسان أو بربريّه في مجتمع عربيّ اللسان، وبين أن يكون الناشئ عربيّ اللسان يتلقّى في محيطه المدرسيّ أو محيطه العامّ لسانا آخر غير مستعمل استعمالا وطنيّا، أي لا يمثّل مكوّنا لغويّا من مكوّنات مجتمعه المختلط أو الممتزج من أصول إثنيّة لسانيّة مختلفة. فهذا التمييز اللسانيّ الاجتماعيّ وما قد يتبعه من اختلافات نمطيّة في الأبنية تمييز ضروريّ أيضا من وجوه عديدة:

- فهو أوّلا وقبل كلّ شيء يقطع الطريق في وجه من يتعمّد الخلط بين التنوّع اللهجيّ الذي رسمنا ملامحه والتنوّع اللسانيّ داخل القطر الواحد، للدعوة إلى إجراءات تعليميّة ذات خلفيّات إيديولوجيّة وأغراض سياسيّة واستراتيجيّة، لا تراعي الشعور الحدسيّ العامّ بـ«**الانتساب المشترك إلى مجموعة لغويّة واحدة**

١- أنظر:
Labov (William) 1972 / trad 1976, Sociolinguistique, trad. Alain Kihm, Editions du Seuil, Paris.

٢- الأنماطيّة اختصاص برأسه في اللسانيّات يقوم أساسا على وصف الألسنة الجارية ومختلف الصيغ في جريانها ويقارن بين المتشابه منها لتصنيفها في أنماط وأصناف. وأشهر المدارس في هذا الاختصاص جماعة كمري (Comrie). ولهم مقاييس في التمييز بين الألسنة والدارجات على أساسها أدرجوا الدارجات العربيّة في لسان واحد. انظر:
Comrie B. (ed.) 2009, The World's Major Languages , Routledge, 2 ed, USA and Canada

ذات مشترك لسانيّ وظيفيّ محافظ على حدّ أدنى من التواصل المباشر»[1]؛

- وهو ثانيا يقطع الطريق في وجه من يفتح الباب لتنزيل اللسان الأجنبيّ منزلة اللسان الوطنيّ، لنشر مناهج تعليميّة تحقّق على مدى طويل سياسات انفصاليّة تخدم مصالح الألسنة الاستعماريّة المهيمنة على الاقتصاد العالميّ، كمحاولة البعض إقناع غير المتكلّمين بالعربيّة لسانا أوّل بأنّ منزلة العربيّة بالنسبة إليهم كمنزلة الفرنسيّة أو الأنكليزيّة أو أدنى منهما حضاريّا وأقلّ فائدة.

نؤكّد في شأن هذا التعدّد اللسانيّ أنّه كالتعدّد اللهجيّ أمر طبيعيّ، ومحرّك تاريخيّ للتفاعلات الحضاريّة المثرية للمتعايشين في ظلّه. فالتخلّي عنه في أيّ اتّجاه كان إفقار ثقافيّ وحضاريّ، إن لم يؤدّ إلى التطاحن الانتحاريّ فإنّه يؤدّي إلى الانقسام المضعف للجميع. فمن الطبيعيّ أن تحافظ المجموعات الوطنيّة على ألسنتها وخصائصها الثقافيّة داخل الوحدة الوطنيّة، وأن يؤخذ ذلك بعين الاعتبار في تعليم العربيّة. ما ليس طبيعيّا هو أن يُترك المجال للسان أجنبيّ ذي أغراض توسّعيّة أن يجاوز دوره الثقافيّ وأن يقوم بدور الوسيط بين المجموعات الوطنيّة، أو بين المجموعات الوطنيّة والمقيمين منهم لفترة طويلة خارج الوطن[2].

لا بدّ إذن في السياسة التعليميّة العامّة وفي تعليم العربيّة من توخّي المناهج المناسبة لهذه الأوضاع.

٢-٦. التمييز الرمزي للحدس الجماعي الواصل والفاصل للتنوّع

لأهمّيّة هذا التمييز المزدوج بين اللسان الأوّل واللسان الأجنبيّ سواء أكان الثاني أم الثالث، وبين اللهجات والدارجات المكوّنة للسان الأوّل من جهة، وبين اللسان الثاني الذي هو لسان وطنيّ، واللسان الأجنبيّ الذي لا يمكن أن يعامل إلا باعتباره لسانا

١- لا يخلو أيّ موقف من استعمال أيّ لسان من غرض سياسيّ بحكم كون الاجتماع البشريّ في حاجة إلى نظام يسوسه. ولمّا كانت السياسة العمليّة مقتضية لأفكار بذاتها دون أفكار أخرى، لم يخل أيّ موقف من أيّ لسان من سند إديولوجيّ. أمّا الاستراتيجيّة، فتخطيط راق لا يتوفّر عند جميع من يهتمّون بالألسنة. فنعتنا لبعض المواقف بأنّها إديولوجيّة أو سياسيّة يختلف باختلاف ما وراءها من تخطيط استراتيجيّ، يوافق أو لا يوافق مصالحنا على مدى طويل.

٢- تتمسّك بعض الدول الغربيّة، رغم روح التسامح النسبيّ في مجتمعاتها، ورغم ما تتمتّع به من سؤدد في جميع المجالات، بفرض ألسنتها على الوافدين قصد الإقامة لمدّة مّا للدراسة أو الشغل. بل منها ما لا يسمح بالتأشيرة مسبقا ما لم يتوفّر هذا الشرط.

أجنبيّا غير مؤهّل للتنزيل منزلة الألسنة الوطنيّة، نستعين بالرمزيّة الصوريّة للتمثيل لما نعتبره «**الحدس اللغويّ الجماعيّ المحرّك للتاريخ اللغويّ**»[١].

اعتمادا على كون الحدس الجماعي عند جميع الشعوب هو المحدّد الموضوعيّ للسان الأوّل وللدارجات واللهجات المكوّنة له، والمحدّد الموضوعيّ لما ليس إياه، واعتمادا على كون هذا الحدس الجماعي اللسانيّ يقوم أساسا على الشعور بأنّ الرابط بين «**النحن**» و «**الآخرين**» هو الانفصال، وبأنّ الرابط بين مكوّنات «النحن» هو الاتّصال، فإنّنا نرى أنّ الروابط اللغويّة المنطقيّة الأساسيّة المميّزة بين الحالات اللسانيّة المذكورة هي الوصل والفصل، ورمزهما بالترتيب (٨ ، ٧).[٢]

بناء على هذا التدقيق الصوريّ اللغويّ الطبيعيّ، نقرّ بأنّ الحدس الجماعي العربيّ لا يميّز بين ما هو لهجة [ل] داخلة في لسانه، وبين ما هو لسان [ل] ليس من لسانه، اعتمادا على معرفته النحويّة الدقيقة، إذ أغلب المتكلّمين لا يدركون إلا حدسيّا خصائص ألسنتهم، بل يميّز بين [ل] و[ل] اعتمادا على الشعور بأنّ العلاقة بين اللامين علاقة اتّصال أو انفصال، بمعنى أنّه أمام الحالتين: يعتبر حالة الشعور بالوصل[ل$_{١}$ ٨ ل$_{٢}$] حالة مكوّنة لصيغتين مختلفتين من لسانه فيها [ل$_{١}$] هي لهجته الخاصّة، وحالة الفصل[ل$_{١}$ ٧ ل$_{٢}$] حالة لصيغتين لغويّتين فيها [ل$_{١}$] هي لسانه الوطنيّ. فإن كانت [ل$_{١}$] دائما بالنسبة إليه هي صيغته اللغويّة الأولى فإنّ أيّ صيغة لغويّة ثانية [ل$_{٢}$] إنّما تتحدّد عنده قيمتها إيجابا وسلبا بحسب علاقتها بصيغته اللغويّة الأولى. فالوصل والفصل، قبل أن يكونا رابطين منطقيّين بسيطين، إنّما هما شعور حدسي بتواجد إيجابيّ أو سلبيّ بين الأنا والغير.

١- يشتغل الحدس اللغويّ الجماعيّ اشتغالا عرفانيّا أي اشتغالا مجاوزا للإدراك والوعي المعرفيّ كما تشتغل الغرائز ذات الصلة بالاجتماع. وقد تفطّن الفلاسفة الألمان منذ أوائل القرن التاسع عشر بالخصوص إلى قيمته التاريخيّة.

٢- أكّدنا في الكثير من أعمالنا، ولا سيّما في عملنا الأساسيّ عن الإنشاء النحويّ للكون (الشريف ١٩٩٣ـط.٢٠٠٢)، أنّ العلاقة النحويّ الأساسيّة هي التواجد أي الجمع بين وجودين كلاهما على حالة موجبة أو سالبة، وأنّ التواجد بناء عليه ذو قيمتين: تواجد إيجابيّ مولّد للوصل ولعلاقة العطف الواويّ عموما، وتواجد سلبيّ مولّد للفصل ولعلاقة العطف بأو عموما. فتحليلنا للحدس اللغويّ هنا قائم على هذه الفرضيّة في كون «العقل النحويّ» عقل جماعيّ قائم على الرابط التواجديّ.

نعبّر عن الحالة الأولى بـ:

(١) [ل$_{١}$ ∧ ل$_{٢}$، ...] ← {مج ل$_{١}$ ← [ل$_{١}$ ∧ ل$_{٢}$، ...]}

وتـقرأ كما يلي :

«إذا كان الحدس الجماعي لدى المتكلّمين أنّ العلاقة بين صيغتين لغويّتين فأكثر علاقة وصليّة، ففي حدسه أنّه إزاء مجموعة لسانيّة واحدة محدّدة قيميّا بلهجته، وإذن فالمجموعة هي لسانه»

ونعبّر عن الحالة الثانية بـ:

(٢) [ل$_{١}$ v ل$_{٢}$،]← {مج ل ←[ل$_{١}$ v ل$_{٢}$]}

وتـقرأ كما يلي :

«إذا كان الحدس الجماعي لدى المتكلّمين أنّ العلاقة بين صيغتين لغويّتين فأكثر علاقة فصليّة، ففي حدسه أنّه إزاء مجموعة لغويّة فيها لسانه [ل$_{١}$] المتمثّل في لهجته مخالف لغيره. وإذن فالمجموعة مجموعة لغويّة غير محدّدة بلسانه» .

وفي هذه الحالة، يمكن لـ [ل$_{٢}$] أن يؤخذ عنده باعتباره لسانا وطنيّا أو لسانا أجنبيّا. فإن كان [ل$_{٢}$] لسانا عربيّا متعايشا مع [ل$_{١}$]، فالأحرى أن يعلّم باعتباره كذلك، وباستعمال المناهج التعليميّة المناسبة لهذه الوضعيّة.

لكنّ هذه الحالة لا تهمّ موضوعنا رغم أهمّيتها في نشر العربيّة. فما يهمّنا هنا إنّما هي الحالة الأولى باعتبارها حالة فيها [ل$_{١}$] و[ل$_{٢}$] في علاقة وصليّة تجعلهما لهجتين من نفس اللسان.

نؤكّد أنّ هذا الشعور الحدسي هو نفسه الشعور الذي بمقتضاه تندرج [ل$_{١}$] و[ل$_{٢}$] لهجتين متفرّعتين عن لهجة جهويّة أعمّ، كما هي الحال في بعض القرى المتقاربة[1]. وهو نفسه الشعور الذيي بمقتضاه تندرج لهجتان جهويّتان في دارجة واحدة كما هي الحال

١ – هذا ما يلاحظ مثلا بتونس في تعامل قرى الساحل مثلا أو قرى مدنين أو الوطن القبلي.

في بعض الجهات ذات الخصائص المشتركة[١]، أو تندرج دارجتان في مجموعة دارجيّة واحدة[٢] أو تندرج مجموعتان دارجيّتان في لسان واحد[٣]. ففي جميع هذه المستويات تشتغل العلاقة الوصليّة بين [ل$_{١}$] و[ل$_{٢}$] على الأساس الذي وصفناه. ففي هذه الحالة، تكون [ل$_{١}$] أقرب صيغة لسانيّة من لهجة المتكلّم في المجموعة [ل$_{١}$٨ ل$_{٢}$ ، ...]، أمّا [ل$_{٢}$]، فتعتبر عنده لهجة دارجة أخرى من مجموعة لسانه.

ما يلفت الانتباه أنّ «الصيغة المشتركة» بين اللهجات، وإن كانت واقعيّا هي [ل$_{٢}$] من حيث كونها في درجة ثانية من الاكتساب، فإنّها إذا كانت «معياريّة رسميّة» ترسّخت رمزا لكلّ اللسان المتكوّن من هذا المسترسل الجغرافيّ من اللهجات. فهذا أمر لا تختصّ به العربيّة، بل نجده في جميع الألسنة. فهذه حال الفرنسيّة المعياريّة الرسميّة بالنسبة إلى أغلب الجهات والبلدان المتفرنسة اللسان، وحال الألمانيّة المعياريّة أيضا في جميع الأقاليم والبلدان. وكذلك الإيطاليّة. أمّا الأنكليزيّة، فهي منذ مدّة صارت ثنائيّة الرأس رمزيّا بين المعيار الأصلي والمعيار الأمريكيّ.

في هذا الإطار، ندرج التمسّك الجماعيّ العامّ بالعربيّة المشتركة، وبرمزيّة الصيغة المعياريّة المسمّاة بالفصحى.

٢-٧. العربيّة المشتركة إشكال أم خيار تعليميّ

صفوة القول في ما قدّمناه من تحليل أنّ الحدس الجماعيّ لا يقوم باطنيّا على ما يبدو ظاهريّا في المقابلة الثنائيّة التي يعبّر عنها عادة بالزوج التقابليّ (فصحى/ عاميّة). فهذه مقابلة إديولوجيّة زرعتها التصوّرات الثقافيّة الشائعة، لا غير، وليس لها أساس نفسيّ اجتماعيّ. فالموقف الشائع المتشبّث بالفصحى رمزا لكلّ اللسان يتعارض في الواقع النفسيّ مع السلوك الطبيعيّ عند المتكلّمين، ومع ما وصفناه.

١- يلاحظ هذا مثلا بتونس في التعامل بين مدن الشمال الغربي، أو مدن الساحل، أو مدن الجنوب الشرقيّ أو الغربيّ.

٢- هذا ما يلاحظ مثلا في تعامل الشرق الجزائري مع الغرب التونسيّ، أو تعامل الجنوب الشرقي التونسيّ مع الشمال الغربيّ الليبي.

٣- هذا متوفّر في جميع المجموعات الدارجيّة العربيّة، ومنها مثلا التعامل بين المجموعة الخليجيّة والمجموعة الشاميّة.

وهو أنّ العنصر [ل$_{١}$] من المجموعة [ل$_{١}$ ٨ ل$_{٢}$، ...]، هو العنصر الممثّل في حدس المتكلّم للهجته، ولهجته هي التي تجعل كلّ المجموعة لسانه الأوّل، بالدليل الاختباري المتمثّل في أنّ كلّ متكلّم بأيّ لهجة من اللهجات العربيّة ينعت تلقائيّا وعفويّا كلّ متكلّم بأيّ لهجة من اللهجات العربيّة خارج الحيّز الجغرافيّ العربيّ بأنّه «يتكلّم بالعربي»، وبأنّ غيره في غير هذا الحيّز يتكلّم بلسان آخر. فهذه العبارة على بساطتها وتلقائيّتها تعبّر عن اندراج «الحدس اللغويّ الجماعي» في المسار التاريخيّ للسان العربيّ، وعن وحدته القائمة على التنوّع.

لكنّ الأهمّ اعتباريّا في تحديد الهويّة اللسانيّة هو اعتراف الآخر. فالثابت أنّ الأوربّي في شمال البحر الأبيض المتوسّط، وغيره أيضا، ينعت الدارجات العربيّة بهذا النعت المتضمّن أنّها من لسان واحد. فرغم جهد المنظّرين لاستقلاليّة الدارجات، يتصرّف الأوربّي العاديّ شمال البحر الأبيض المتوسّط على أساس أنّ جنوبه عربيّ اللسان. [٤]

ومعناه أنّ اعتبارنا ما يسمّى بالفصحى هو اللسان العربيّ ما هو إلا عقيدة ثقافيّة ذات قيمة رمزيّة لا غير، وظيفتها التعبير عن «الحدس الجماعيّ المشترك». وهو حدس لغويّ لا يمنع من اعتبارها حدسيّا [ل$_{٢}$] في المجموعة [ل$_{١}$ ٨ ل$_{٢}$ ، ...] رغم اعتباره لها في وعيه الثقافيّ هي الممثّل لـ[ل$_{١}$].

يعني هذا أنّ «العربيّة المشتركة» تلتقط حدسيّا لهجة دارجة ثانية [ل$_{٢}$] في مجموعة اللسان الواحد {مج ل$_{١}$ ← [ل$_{١}$ ٨ ل$_{٢}$، ...]} المحدّد باللهجة[٥]، وتلتقط على أنّها المحدّد للسان الأوّل [ل$_{١}$] في المجموعة الفصليّة [ل$_{١}$ ٧ل$_{٢}$] إزاء الألسنة الأخرى.

وبناء على ما قدّمنا، فإنّ تعليم «الدارجة المشتركة المعياريّة»، أي الفصحى في التعبير الشائع، تعليم للهجة دارجة ثانية ومندرج في ما يعتبر تعليما للسان أوّل، شأنه في ذلك

٤– انظر الشريف ٢٠١٧ . وتتماشى هذه النظرة مع دراسة كمري وجماعته للألسنة الخمسين الأولى في العالم. كما تتماشى مع نظرة عون وجماعته في سلسلة المتون التعليميّة النحويّة التابعة لمنشورات كمبردج. انظر المبحث [٢ , ١ , ١] بالخصوص من:

Aoun (Joseph E.), Benmamoun (Elabbas) & Choueiri (Lina) 2010 , The Syntax of Arabic, Cambridge University Press.

٥– انظر مزيد التفصيل في التمثيل (٣) أسفله.

شأن الألمانيّة أو الإيطاليّة أو الفرنسيّة في مختلف المناطق التي لا تتكلّم بلهجة مليار ومالرو وموريياك. وذلك على خلاف ما يدّعيه البعض من كونه تعليما للسان ثان.

يستلزم هذا الإقرار ما يلي:

- أوّلا، استعمال نفس المناهج التي تستعمل عادة في تعليم اللسان الأوّل خاصّة في تعليم الألسن الأكثر شراسة في التعامل مع العربيّة، وأعني بالخصوص الفرنسيّة والأنكليزيّة، إذ ليس التنوّع اللهجيّ واللسانيّ في البلدان المتكلّمة بهذين اللسانين منعدما أو أقلّ حدّة؛
- ثانيا، الاستفادة من حدس المتكلّمين، خاصّة في فترة الاكتساب الطبيعيّ، أي قبل البلوغ، **في إحداث النقلة من استعمال لدارجة محلّيّة إلى استعمال لـ«دارجة مشتركة معياريّة»** في صيغها الحديثة وفي جميع المقامات المهيّأة لذلك. ولا يمكن تحقيق هذه النقلة التعليميّة بدون الاعتماد على مجهود وصفيّ موضوعيّ يحدّد جسور النقلة بتوظيف مسؤول للمناهج اللسانيّة في الوصف؛
- **ثالثا**، أن تكون المناهج التعليميّة المتّبعة قائمة، من الناحية النظريّة، على تصوّرات نفسيّة اجتماعيّة موافقة للحدس الجماعيّ القائم، كما بيّنّا أعلاه[1]، على اعتماد المتكلّم على لهجته الدارجة باعتبارها القرينة المحدّدة لما يشعر أنّها المجموعة اللهجيّة المكوّنة للسانه؛
- **رابعا**، أن تكون النظريّة اللسانيّة المرجعيّة موافقة لهذه الأهداف.

---

١ – في التمثيل الرمزي (١): [ل$_{١}$ ∧ ل$_{٢}$، ...] ← ل$_{١}$

الفصل الثالث

تعليميّة اللسان الأوّل واللسانيّات النفسيّة الاجتماعيّة

٣-١. إشكاليّة التمييز بين تعليم اللسانيّات وتعليم الألسن

للتوظيف الاستراتيجي للمعرفة اللسانيّة وجوه مختلفة، منها استغلالها في مجالات التقاطع بين اللسانيّات والتكنولوجيّات الرقميّة، والتوثيق، والتحكّم في وسائل الاتّصال وشبكات التواصل الاجتماعيّ، وغيرها من المجالات ذات الأولويّة الأمنيّة والتي تقوم على استعمال اللغة. فمن الأولى ألا يتوقّف مجهود الفنّيّن على كفاءاتهم العلميّة وعلى مجرّد ما لهم من حدوس لسانيّة. ومن الأولى، تبعا لذا، أن تواكب المؤسّسات التعليميّة تطوّر هذا العلم، وتفاعله مع مختلف العلوم الأخرى.

هذا ما يجعل توظيف اللسانيّات في التعليم أولويّة استراتيجيّة، لا في الدفاع عن استقلال الشعوب المتكلّمة والمستعملة لها فقط، بل في استغلال وصفها للألسنة في مجالات عدّة، من بينها المجالات التي ذكرنا.

لتوظيف اللسانيّات في مجال «**التعليميّة**»، أي العلم بصناعة التعليم، وجهان: تعليم اللسانيّات نفسها، وتعليم الألسن بناء عليها. والوجه الأوّل يطلب معرفة أعمق بكثير من الوجه الثاني.

الوجه الأوّل هو تعليمها هي في ذاتها باعتبارها «**مادة تعليميّة علميّة**» كالرياضيات أو البيولوجيا أو علم النفس أو أيّ مادة أخرى. والملاحظ في الجامعات العربيّة أنّ أصحاب القرار لا يشجّعون على تكوين مختصّين حقيقيّين في اللسانيّات، وأنّ ما يدرج من مواضيعها في بعض المناهج أغلبه من نضال أفراد يحاولون منذ عقود ترسيخها في أقسام الآداب. وفي الغالب لا يصلون إلى نتائج كبيرة، نظرا إلى أنّ التخصّص فيها يطلب من الدارسين أضعاف الجهد الذي تطلبه الاختصاصات الأدبيّة الأخرى.

لن نهتمّ في هذه الرسالة بهذا الوجه الأوّل، لكونه يستدعي نقدا شاملا لتنظيم التعليم الجامعيّ على أساس التمييز بين الآداب والعلوم. إنّما ذكرناه للتنبيه إلى ضرورة الاهتمام بتكوين المكوّنين في اللسانيّات على أيّ صورة ممكنة لاستعمالهم في توظيف اللسانيّات في تعليم العربيّة على أحسن السبل، إذ فاقد الشيء لا يعطيه. فكيف يمكن لمدرّس أن يستفيد من الدراسات اللغويّة الحديثة في تعليم العربيّة ما لم يكن عليما بمسائلها وقضاياها. فـ«تعليميّة الألسن»، وهو الوجه الثاني من التوظيف، مدرجة منذ عقود في الجامعات الغربيّة ضمن اللسانيّات التطبيقيّة.

ذلك أنّ «**التعليميّة**»، باعتبارها فنّ التعليم، تضمّ إلى جانب تعليميّات العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة المختلفة ومنها اللسانيّات نفسها، «**تعليميّة الألسن**». وهي مع وسائل الإعلام والاتّصال مجال أوّلي في تنفيذ الاستراتيجيّات اللغويّة[١]. وأوّل أبوابها «ما ذا نعلّم بالضبط؟ وكيف؟»[٢].

قد لا يكون لهذا السؤال موجب عند البعض، ما دام المقام مقام تعليم لما تعوّدنا على تسميته بدرس العربيّة، لو لم يكن الهاجس المبرّر بالأحداث يدعونا إلى مواجهة التغيّرات العالميّة العنيفة بما يحافظ على العروة اللسانيّة الجامعة بين الشعوب المستعملة للسان العربيّ باعتباره اللسان الرسميّ أو باعتباره لسانا ذا بعد ثقافيّ وتاريخيّ.

لذلك نواصل في ما يلي ما بدأناه في الفصلين السابقين. وهو توظيف المعرفة العلميّة العالميّة في اللسانيّات بفروعها وعلومها المساعدة لمواجهة من بادروا بتوظيفها في غير الوجهة التي ترضي تطلّعاتنا. ففي الصراعات، يستعمل العلم كما تستعمل كلّ الأسلحة: كلّ يوظّفه بمقتضى ما يريد باختيار الجزء الذي يناسبه من الحقيقة، والذي يقدّمه وكأنّه الحقيقة العلميّة الوحيدة والجديرة بالاعتبار. فقد رصدنا طوال العقود الماضية آراء كثيرة تمسّك أصحابها بأنّها آراء يستوجبها العلم الحديث. نذكر منها على سبيل المثال اقتناع جيل كامل بفساد مفهوم العمل في النظريّة العربيّة القديمة، واقتناع كثير من الدارسين إلى اليوم بأنّ الدارجات العربيّة ألسنة مختلفة لا تيسّر للمتكلّمين بها التفاهم المباشر. وقد يتبادر إلى أذهان البعض أنّ مثل هذه الآراء آراء تقتضيها اللسانيّات

---

١ – الإعلام التعليم كلاهما في جوهره وظيفة لغويّة وإن كان يستعين بما يجاوز الخطاب من الوسائل السيميائيّة غير اللغويّة من مرئيّات ومسموعات؛ فكلاهما قائم على أن يجعل الجاعل القابل على علم. ولعلّ الفرق الأوّليّ بينهما، من منظورنا اللغويّ، أنّ الإعلام جعل الجاعل القابل على علم بمضمون الرسالة؛ أمّا التعليم فجعل الجاعل القابل عاملا على جعل نفسه على علم بمضمون أدناه مضمون الرسالة. وهذا التمييز موجود بالقوّة في صيغة تفعّل على خلاف أفعل. فالإفعال جعل خالص؛ والتفعيل جعل يشترط التفعّل؛ إذ زيادة التاء قبل فاء الجذر علامة على ما في المطاوعة من جعل على جعل.

٢– التعليميّة (Didactique) علم صناعي في تعليم المواد المعتبرة من المعارف النظريّة والتطبيقيّة الضروريّة للمجتمع. فهو تجريبيّ واختباريّ يتقوّم بالتنسيق بين علوم شتّى طرفاها علوم التربية وعلوم المواد المدروسة. فلا هي علم خالص في التربية ولا علم خالص في مادّة العلم المعنيّ بالتدريس؛ ولا قانون يضبط مقدار كلّ علم في التآلف الذي تستوجبه. وقد تضطرّها النجاعة في ما تقصده إلى أن تخون العلم التربويّ الذي تنتهجه لأجل العلم أو الفنّ الذي تدرّسه، كما تخون العلم الذي تدرسه لأجل المنهج الذي تنتهجه. وليس ذلك بلا حدّ ولا مبرّر. فلكلّ عدول عن الصواب هامش في التسامح، وحدّ لا يُجاوز.

بالضرورة. فمن المفيد للمتقبّل أن يدرك أنّ العلم، إن كان في تقدّمه يفصل في بعض المواضيع بالبتّ في شأنها، فقد تبقى بعض المواضيع الأخرى محلّ نقاش وجدال. هذا، إضافة إلى أنّ مجال التعليم مجال واسع قابل لمختلف الآراء والأغراض والأهداف.

ونظرا إلى ترداد عبارة «اللغة الأمّ» في الكتابات التعليميّة في مقابل عبارات أخرى، نحاول في السطور التالية رسم الحدود العلميّة الصناعيّة لتعليميّة اللسان الأوّل.

٣-٢. إشكاليّة المنحى النفسي الخالص في تعليميّة الألسن

ليس الغرض مجرّد التعريف بهذه الصناعة التطبيقيّة؛ بل التنبيه إلى أنّها صناعة نفسيّة اجتماعيّة، وليست صناعة نفسيّة كما يتشبّث بهذا المختصّون في التعلّم والاكتساب. فشتّان بين حقيقة التعلّم وحقيقة التعليم.

ولا يندرج هذا المنحى في ما يمكن نعته بالجدل المذهبيّ بين المختصّين، وإن كان فيه شيء من هذا؛ بل هو ما يقتضيه التمييز بين الفهم النفسيّ للسان الأوّل لـ**[ل$_١$]**، والفهم الاجتماعيّ له، حتّى لا تُركب اللسانيّات النفسيّة، وهي الأكثر تطوّرا علميّا، لأغراض عقديّة لا تخدم المصلحة العامّة والبعيدة المدى لهذه المنطقة الجغرافيّة المسمّاة عند البعض بالعالم العربيّ. وحتّى لا تكون مواجهتنا للاختيارات العلميّة المنافسة اختيارات عقديّة، لا نرى من سبيل في العلم غير التنبيه إلى أنّ «**المؤسّسة العلميّة التعليميّة**» مؤسّسة اجتماعيّة وليست مجرّد آليّات نفسيّة تنشط في أذهان العاملين فيها.

هذا ما يستوجب التمييز الواضح بين مجال «التعلّم» ومجال «التعليم»، باعتبار التعليميّة مجالا جامعا.

لنقرّ بادئ بدء أنّ التعليميّة مجال من المعرفة العمليّة يتقوّم بالتجربة والاختبار والانكباب على علوم شتّى محورها اللغة. فليست «تعليميّة الألسن» لسانيّات تطبيقيّة خالصة، وإن كانت تقتضي من المعلّم معرفة ناجعة بآليّات الأنظمة اللغويّة. فهي كأغلب العلوم الموجّهة إلى النظر العمليّ تحتاج إلى ثقافة واسعة لا تكتفي بالمعرفة النحويّة والبلاغيّة، أي بمعرفة الخصائص الصوتيّة والصرفيّة والإعرابيّة والدلاليّة المقاميّة، بل تحتاج، إضافة إلى هذه المعرفة، إلى صناعة لطيفة في التوسّط بين الأنظمة النحويّة ونفس المتعلّم في محيطه، أي إلى ثقافة مجاوزة للتخصّص الضيّق.

تستند التعليميّة إذن إلى التنظير اللغويّ بالأساس من حيث أنّ اللغة موضوعه. لكنّها تستند أيضا إلى التنظير النفسيّ من حيث أنّ اللغة وظيفة عصبيّة متفاعلة مع الوظائف الذهنيّة الأخرى. ولكنّها في حاجة أيضا إلى أن تستند إلى التنظير الاجتماعيّ من حيث أنّ اللغة أداة تواصل بين الأفراد عليها يقوم التعامل المؤسّس للتنظيم الاجتماعيّ. وداخل هذا المجال التعليميّ اللغويّ العامّ يندرج قولنا في ما يسمّى بتعليميّة «**اللسان الأوّل**».

لكنّ عبارة اللسان الأوّل [ل$_{١}$] ليست، أوّل ما انتشرت، مصطلحا مخصوصا بهذا الاختصاص العمليّ المسمّى بـ«**تعليميّة المواد**». فهو منتشر بالخصوص في نظريّات التعلّم والاكتساب، أي في اللسانيات النفسيّة باعتبار أنّ الملكة اللغويّة فطريّة، ذات أحياز مخصوصة في الدماغ وتتعامل مع كلّ الوظائف الذهنيّة.

ولمّا كانت التعليميّة في مفرق الطرق بين علوم التربية والعلوم المدرجة في مناهج التدريس، فإنّ مفهوم اللسان الأوّل [ل$_{١}$] انتشر بكثرة في علوم التربية تحت تسميّات عدّة، وصار من المفاهيم المحدّدة للمنهج في «**تعليميّة الألسن**» باعتبارها علما لغويّا تطبيقيّا ينظّم مادة التدريس بالموازنة بين خصائصها وما تقتضيه علوم التربية وما تحتاج إليه من علوم مساعدة مركزها علم النفس.

إلاّ أنّ تعلّم الألسنة في ذاته ليس تعلّما لصناعة كما هي الحال في العلوم والفنون، ولا يحتاج بالضرورة إلى تعليم. فالإنسانيّة أمضت آلاف السنين في ما يشبه التوحّش، تعيش بثقافة محدودة لا تجاوز المعرفة والتجربة الضروريّة للبقاء. فلم تتحوّل معارفها ومهاراتها إلى صناعات إلا في الآلاف الأخيرة من وجودها.

ومع ذلك فالإنسان، منذ كان، كان حيوانا ناطقا. فنفسه مجبولة على غريزة التكلّم والتعلّم. فالملكة اللغويّة بمثابة الغريزة في النفس، و«**التعلّم وظيفة ذهنيّة عرفانيّة**»، أي وظيفة ذات أساس عصبيّ فطريّ في معالجة المعلومات معالجة متضمّنة ومجاوزة للإدراك والوعي والمعرفة. فكما كان الآدمي بطبيعته وغريزته مفطورا على التكلّم، كان مفطورا على التعلّم المؤدّي لاكتساب اللسان الأوّل الذي يعترضه في محيط نشأته، بحيث يتعلّمه وإن لم يجد أحدا يعلّمه. لكنّه إن تعلّمه بفطرته لم يكتسب منه إلا ما كان موافقا للمعيار الحدسي السائد في وسطه[1].

١- انظر: بوحوش (الهادي) ١٩٩٩، نظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربيّة أطروحة غير منشورة مودوعة بكليّة الآداب بمنوبة.

فللمصطلح [ل١] إذن دلالة نفسيّة قويّة، تسمح للدارس باستغلال ما أثبتته اللسانيّات النفسيّة، وتوظيفه لفائدة العربيّة، أو ضدّها، حسب ما له من خلفيّات ذات بعد ثقافيّ واجتماعيّ.

لا يعني جريان [ل١] في نظريّات «التعلّم والاكتساب» وعلوم التربية أنّ استعماله في «التعليميّة» استعمال نفسيّ تربويّ خالص. فمن الضروريّ الاحتراز من ميل بعض المختصّين إلى تسمية فنون التدريس بالتعلّميّة. فهذه التسمية على شبهها اللفظي بمصطلح التعليميّة، تركّز أكثر من اللازم على المستهدف الفرديّ من هذه الصناعة وهو «**المتعلّم**» باعتبار التعلّم وظيفة ذهنيّة نفسيّة.

لكنّ هذا البعد النفسي غير كاف لوضع مناهج تعليميّة تستجيب للاختيارات الوطنيّة التاريخيّة ذات البعد الاستراتيجيّ، كما تستوجب عدّة تجهيزيّة ماديّة أقلّ ما يقال فيها أنّها مجاوزة لأنفس المتعلّمين.

٣-٣. البعد الاجتماعيّ النفسيّ وإشكالاته

ليس التعليم مجالا نفسيّا خالصا. والمقاربة النفسيّة تغيّب أو تضمر الجانب الاجتماعيّ الملائم للبعدين التاريخيّ والاستراتيجيّ اللذين ركّزنا عليهما في الأوّل، واعتبرناهما من الدواعي الأساسيّة للعمل على تعليم العربيّة.

إنّ التعليميّة، وإن كانت حالة مخصوصة تختلف عن حالات تعليميّة أخرى لكون التعلّم فطريّا، فإنّها تبقى، ببعديها النفسيّ والاجتماعيّ مهارة تربويّة بما هي صناعة في «**جعل المتعلّم يعمل على تطويع نفسه لجعلها ذات علم بما هو محور هذا الجعل**»[١]. وهي من حيث الصلة بتخطيط المناهج وتنظيم المؤسّسات ماديّا وبشريّا وفكريّا، علم ومهارة اجتماعيّة سياسيّة وثقافيّة واقتصاديّة، محتاجة في تعليم الألسن إلى وصف لغويّ للمجتمع المستهدف. فإن كان التعلّم وظيفة نفسيّة تقتضي وجود الفرد في محيط اجتماعيّ، فالتعليم وظيفة اجتماعيّة قابلة للمأسسة. وهو فعليّا ما يقع في جميع المجتمعات إذا وصلت إلى مرحلة معيّنة من الوعي بضرورة المحافظة على تراكم التجربة.

١- انظر في هامش سابق الفرق بين أفعل وفعّل وتفعّل.

بناء على هذا البعد الحضاريّ، تتّخذ عبارة [**ل$_1$**] دلالة اجتماعيّة خالصة، بحيث يمكن للدراسات الاجتماعيّة وللسانيّات الاجتماعيّة بالخصوص أن تقوم بدور أساسيّ في بلورة السبل الكفيلة بإنجاح العمليّة التعليميّة.

إذا افترضنا مثلا أنّ اللسان **آ** في بلد مّا يتكلّمه سبعون في المئة من السكّان، وأنّ ثلاثين في المئة يتكلّمون اللسان **با**، فما هو اللسان المؤهّل للنعت بأنّه [**ل$_1$**]؟ لا شكّ أنّ تعيين اللسان الأوّل لهذا البلد لا يخضع لأيّ معيار نفسيّ. فالمقياس سكّانيّ اجتماعيّ خالص. فإمّا أن يكون المعيار عدديّا، وإذن فهو اللسان **آ**، أو كيفيّا كأن يكون **با** هو المختار لسبب حضاريّ مّا. ففي التاريخ أمثلة عديدة عن ألسنة أقرّت رسميّا بقوّة متكلّميها دون أن تكون في الأصل لسان الأغلبيّة[1].

لكنّ هذا المعيار الاجتماعيّ لا يزيل كلّ الإشكاليّات الممكنة حتّى وإن أردف بالمعيار النفسي. ففي الحالة المذكورة آنفا، يمكن أن يتعارض المعياران النفسيّ والاجتماعيّ في تعيين اللسان الأوّل. فما يصلح للمجموعة **آ** لا يصلح تعليميّا بالضرورة للمجموعة **با**، والعكس بالعكس.

يبيّن هذا المثال النظريّ تداخل النفسيّ والاجتماعيّ. فكلّ اعتبار نفسيّ في تحديد اللسان الأوّل يحمل إشكالا اجتماعيّا على وجه من الوجوه، وكلّ اعتبار اجتماعيّ لا يخلو من ضغوطات تسلّط على الفرد.

إن اقتصرنا على الدلالة النفسيّة الساذجة للسان الأوّل [**ل$_1$**]، فإنّ التعلّم الطبيعيّ كما أشرنا أعلاه لا يجاوز الصيغ اللسانيّة المتوفّرة في الوسط المحيط. وهو في الأغلب وسط فقير إلى العمق المعرفيّ والحذق التعبيريّ، حتّى في أكثر المجتمعات تقدّما، ويتميّز بخصوصيّات ثقافيّة ولسانيّة عن غيره من الأوساط الاجتماعيّة.

١- نذكر على سبيل المثال لسان ما يعرف بجزيرة باريس. فهو عند الأخذ به لسانا رسميّا للمملكة لم يكن لسان الأغلبيّة.

٣-٤ . الإشكال اللهجيّ واسترساله في مجموعة [ل١]

بهذا المعنى النفسيّ للسان الأوّل، ليس اللسان الأوّل لوليد تونسيّ من الشمال على ساحل البحر الأبيض هو نفسه اللسان الأوّل لوليد من الجنوب الشرقي من جهة ليبيا، ولا لسان الوليد في الوسط الغربي من جهة الجزائر. هذا بالنسبة إلى تونس الصغيرة. فما بالك بالجزائر أو مصر أو الجزيرة، حيث تطول المسافات، ويزداد التباعد المقلّص للتشابه.

فـ[ل١] بهذا المعنى النفسي متعدّد ومتحرّك بنحرّك الأفراد على الخريطة الأرضيّة، ومكوّن لمجموعات تتحدّد بكونها متشاركة في [ل١] تشاركا نسبيّا. فكما أنّ الأفراد، مهما تشابهوا، يختلفون في السمات والأصوات والأساليب، فكذلك المجموعات. فالمجموعات العمرانيّة، مهما تقاربت، تختلف في فارق لهجيّ. فلا مفرّ من الفروق اللهجيّة حتى في المدينة الواحدة. فهذا معروف في جميع الدراسات اللسانيّة الاجتماعيّة وفي جميع الدراسات التربويّة التي اهتمّت بالفروق داخل المجتمعات، ولا سيّما المدن[1]. وهو معروف أيضا في كلّ الدراسات الاجتماعيّة التي اهتمّت بالتنوّع اللسانيّ في فرنسا وإيطاليا وألمانيا وسويسرا وغيرها.

ومع ذلك، فاللهجات كالأفراد مهما اختلفت فبعضها أشبه بالبعض من بعض. فهي بهذا، تكوّن مجموعات لهجيّة. والمجموعات اللهجيّة هي أيضا بعضها أشبه بالبعض من بعض، فتكوّن مجموعات أكبر. وهكذا دواليك على صورة تجعل الألسنة، جميع الألسنة الطبيعيّة، تكوّن في مجالها الجغرافيّ مسترسلا لهجيّا متّصل المكوّنات كطيف الألوان، بحيث يمكن أن يصبح التفاهم بين أقصى طرفيه محتاجا إلى مجهود لا تحتاج إليه منطقتان متقاربتان. لكنّ هذا لا يعني عدم التفاهم بين نقطتين من مجموعتين لهجيّتين متقاربتين، بدليل أنّ الأفراد يتنقّلون عبر هذا المسترسل اللهجيّ، ويتعاملون بصورة طبيعيّة دون الحاجة إلى ترجمة وسيطة.

هذا ما يلاحظ في الكثير من المجالات الجغرافيّة اللسانيّة، ومنها المجال العربيّ. فليس هذا المجال مخصوصا بالتنوّع. وما كان لمفهوم التنوّع أن يكون من المفاهيم

١- لابوف (Labov 1972)

الأساسيّة للسانيّات الاجتماعيّة منذ نشأة اللسانيّات المعاصرة لو لم يكن ظاهرة لسانيّة كونيّة. فالإلحاح عليها بخصوص العربيّة عند المثقّفين بثقافة أنكليزيّة أو فرنكوفونيّة مثيرا للمقارنة وللتساؤل في المحيط الثقافيّ الذي يشتغلون فيه[١].

تقودنا هذه الملاحظات إلى الوقوف قليلا على الطبيعة النفسيّة الاجتماعيّة لـ«الجهاز النحويّ» المسيّر للتخاطب في هذه الوضعيّة الطبيعيّة للاسترسال اللهجيّ. ففي الواقع أنّ الأجهزة النحويّة الطبيعيّة المسيّرة للألسنة ليست صارمة صرامة «الكتب النحويّة» سواء أكانت تعليميّة أم علميّة. فصرامة الأنظمة في اللسانيّات المعاصرة إمثال ناتج عن تصوّرات نفسيّة وتقنية وعمليّة، وعن إهمال للأبعاد الاجتماعيّة الثريّة. وهو ما كان النحاة الأوائل على وعي به رغم حرصهم على توحيد القواعد. فليست الخلافات النحويّة في جميع حالاتها خلافات في النظر العلميّ، بل خلافات في معالجة التنوّع أيضا[٢].

من طبيعة اللغة البشريّة إذن أنّها تولّد الألسنة في أطياف متنوّعة ومتّصلة في الآن نفسه. فنحو العربيّة، كما هو في الأذهان الحدسيّة، وفي تعامله مع الأنحاء الأسريّة[٣]، هو المولّد اجتماعيّا وتاريخيّا لكلّ اللهجات والدارجات في هذا الاسترسال اللهجيّ الجغرافيّ. فهو متضمّن في مبادئه وأصوله المشتركة ما يسمح بظهور ما يميّز كلّ لهجة، وما يميّز كلّ دارجة، وما يميّز كلّ مجموعة لهجيّة، وما يجعل الكلّ لسانا واحدا يتوسّطه هذا «المشترك الدارج» المتحقّق بالخصوص في «الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة»، والمخوّل للمجموعات المكوّنة للاسترسال اللهجيّ التفاهم، ولو بجهد، والشعور بناء على ذلك بالانتساب المشترك للسان واحد [ل١].

١- من اللافت أنّ المثقّفين بلسان أجنبيّ كالفرنسيّة حسّاسون بالفروق اللهجيّة في العربيّة أكثر من إحساسهم بالفروق اللهجيّة واللسانيّة السائدة في مجالات استعمالها الجغرافيّة داخل البلدان المتكلّمة بالفرنسيّة والبلدان المفروضة عليها باسم الفرنكوفونيّة. هذا مع العلم أنّ عبارة «فرنكوفونيّة» التي تعني أصلا الناطقين بالفرنسيّة تستعمل استعمالا اصطلاحيّا سياسيّا وليس استعمالا علميّا لسانيّا؛ إذ الكثير من البلدان المسمّاة بالفرنكوفونيّة بلدان غير ناطقة بالفرنسيّة، بل مستعملة لها في مجالات معيّنة. فالفرنسيّة في أغلب هذه البلدان لسان أجنبيّ بدرجة ثالثة على الأقلّ يأتي بعد اللسان الوطنيّ الأوّل ولسان وطنيّ ثان معه. ومعناه أنّ علاقته بالألسن الوطنيّة أبعد بكثير من علاقة اللهجات العربيّة باللهجات البربريّة كالأمازيغيّة والشلحة وغيرهما.

٢- انظر: الجندي (أحمد علم الدين) ١٩٨٧، اللهجات العربيّة في التراث، الدار العربيّة للكتاب، ليبيا تونس.

٣- ينبغي ألا يغيب عن الأذهان أن العربيّة انتشرت في مجالها الأسريّ، أي مجال العائلة الساميّة الحاميّة ومجال العائلات الإفراسيّة الأخرى، كالبربريّة والتشاديّة وغيرها.

٣–٥. التنوّع وتعليم العربيّة

بناء على ما تقدّم، نؤكّد على أمرين في تعليم العربيّة:

- **الأوّل** ضرورة مراعاة الخاصيّة التنوّعيّة اللهجيّة داخل المنهاج لتوخّي نقلة ناجعة ومضمونة من اللهجة الدارجة المحلّيّة إلى الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة. ففي رأينا مثلا أنّ تثبيت الفرق بين استعمال السين وسوف للدلالة على الاستقبال يكون مضمونا أكثر إذا استحضر المعلّم في المسكوت عنه تمييز المتكلّم بالدارجة التونسيّة الشماليّة بين «{توّه/ تاو/ باش} نجيك» للتعبير بالتوالي عن «{توّة، الآن، سـ، سوف}أجيئك». فكما نلاحظ في هذا المثال أنّ القاعدة الأساسيّة في التمييز بين المستقبل القريب والمستقبل الأوسط والمستقبل البعيد لم تتغيّر في اللسان العربيّ، بل تغيّرت الألفاظ الدالة فقط. والأمثلة من مثل هذا كثيرة.

- **الثاني** ضمان الخاصيّة التعامليّة التي ينبغي أن تعتمدها «العمليّة التعليميّة»، بتبنّيها للمنهاج التواصليّ في تعليم اللسان الأوّل؛ إذ لا فائدة، في مثل المثال الماضي، في حشر المتعلّم في الدقائق النحويّة. فجعله في وضعيّات تواصليّة تقتضي «الوعد بالمجيء» حالا، أو بعد مهلة طويلة أو قصيرة، تعينه على نقل القاعدة كما هي والتعوّد على استبدال العنصر المعجميّ الوظيفي لا غير.

٣–٦. التواصل والحدس المحدّد لـ[ل$_{١}$] والمعين على الانتقال اللهجيّ

أقررنا أعلاه أنّ الأساس النفسي لـ[ل$_{١}$] في معناه المستعمل في نظريّات التعلّم والاكتساب الطبيعيّ هو الذي يكوّن اجتماعيّا على الخريطة الأرضيّة المسترسل اللهجيّ لمجموعة اللسان، وهو الذي يقوم في حدوس الأفراد بدور القرينة المحدّدة لهذه المجموعة بما هي مجموعة وصليّة لا فصليّة. وهذا لا يكون بالصمت. فالاسترسال اللهجيّ واقع قوليّ متحقّق بالتخاطب المستمرّ، أي بالتواصل الطبيعيّ القائم على العفويّة النحويّة غير الواعية بالأحكام المستعملة.

بتعبير آخر، يتكوّن الحدس التعرّفي العفوي لـ[ل$_{١}$] النفسيّ بفعل الممارسة التعامليّة في مقامات التواصل والتخاطب الطبيعيّ. وبحكم تلك الحركيّة التعامليّة الاجتماعيّة،

يتقوّم شرطا محدّدا للمجموعة الوصليّة الاجتماعيّة التي تندرج فيها [ل$_{١}$]، فتتحدّد بذلك هذه المجموعة لسانا اجتماعيّا أوّل يحمل قرينة اللهجة المحدّدة لها:

(٣) [ل$_{١}$] ← [ل$_{١}$ ∧ ل$_{٢}$، ...] ← مج ل$_{١}$

في الواقع الاجتماعي، وإذا لم يكن المتعلّم طفلا لا يعرف من اللهجات غير لهجته الدارجة في وسطه، فإنّه يتلقّى في الاستعمال التعامليّ بيسر «المعيار الرسميّ» باعتباره [ل٢] المتّصلة مباشرة بلهجته. لكن بتأثير التصوّرات الثقافيّة السائدة قد تتجسّد [**مج ل$_{١}$**] في رمزيّة [ل$_{٢}$] المعياريّة الرسميّة، كما هي الحال عند أغلب المثقّفين في اختزالهم اللسان العربيّ إلى «الفصحى».

وفي الحالتين، تكون المهمّة التعليميّة الأساسيّة هي استغلال جهازه النحوي الحدسيّ ونقله إلى جهاز منتج للخطابات الملائمة لأحكام المعيار الرسمي المسيّر لـ«الدارجة المشتركة».

في العموم، هذا ما يقع تقريبا عند تعليم «الدارجة المعياريّة» في الألسنة الأخرى، كالفرنسيّة مثلا في القرى والمدن ذات اللهجات أو الألسن المحلّيّة، أو كالألمانيّة في المقاطعات السويسريّة. ولكنّه كثيرا ما يقع على صورة لا تخضع دائما إلى تشخيص دقيق للمكتسب.

٣-٧. الحاجة التعليميّة إلى فروع مختلفة من اللسانيّات

في رأينا أنّ التشخيص المسبق مفيد جدّا في تحديد مواطن الاختلاف النحوي، وما تقتضيه من معالجة. ولا يكون ذلك إلا بتصوّر واضح للاختلاف اللهجيّ بين «الدارجة المعياريّة» و«الدارجة الجارية» في الخطابات العامّة حتّى يكون المعلّم واعيا بصعوبات الطريق عند الانتقال بالمتعلّم داخل نفس المجموعة اللهجيّة من [ل$_{١}$] إلى [ل$_{٢}$]، ومستغلا بقدر الإمكان حدس المتعلّم وشعوره العفويّ بمواطن الاتّفاق والاختلاف للوصول به إلى اكتساب المرونة الكافية.

وليس بالإمكان توظيف اللسانيّات في جميع المستويات بنفس الطريقة. فالإجراء مختلف بحسب سنّ المستهدفين وأدوارهم الاجتماعيّة. فالصالح للأطفال غير ناجع

للفتيان أو الكهول، ولا العكس. وما يصلح لتعليم عامّ لا يصلح لتعليم مخصوص كتعليم ذوي الحاجات النفسيّة والحركيّة أو تعليم المتخصّصين في علم أو فنّ بعينه، أو تعليم مستهدف لمهمّة.

حتّى بالنسبة إلى الأطفال واليافعين، يوجد فرق بين تعليم لسانيّ يقع في الفترة الطبيعيّة للاكتساب (من بين ٠ و ٩/ ١١ أو ١٢ سنة) وتعليم يقع بعد فترة الاكتساب. وما يُتوخّى مع الطفل قبل المدرسة غير ما ينبغي له في السنوات الأولى منها قبل البلوغ. فالتحضير للابتدائي إيقاظ تربويّ عامّ ينضوي فيه الاكتساب اللغويّ ضمن كفاءات أخرى، ويهدف بالأساس إلى مساعدة الطفل على ولوج العالم الخارجيّ. وتتّبع فيه بالخصوص مناهج قريبة جدّا ممّا يقع عند الطفل من تمشّ عفويّ في اكتساب اللسان الأوّل [ل١] مناسب لما يكون له من تعامل وتفاعل طبيعيّ مع المحيط اللغويّ الدارج في كلام من حوله. فالمعلّم مدعوّ في هذه الفترة إلى توفير محيط تواصليّ ثريّ ملائم لنفس الطفل، وإلى تحفيزه على المشاركة والتعامل مع أترابه، ومع من حوله من الراشدين، دون إلزام يجاوز عفويّته اللغويّة المتمثّلة في استعمال لهجته المعتادة، لكن بدون التخلّي المطلق عن تزويد محيطه التواصليّ بما يجعل «**الدارجة العربيّة المشتركة الرسميّة**»، والمسمّاة معياريّا بالفصحى، حاضرة حضورا ملائما للهجته المستعملة في محيطه ومتكاملا معها، ومكمّلة لبعض الأنشطة التي لا تكون عادة من مجالات تلك اللهجة كبعض الأناشيد الجماعيّة، والمشاهد التمثيليّة اللعبيّة التي يُحفـّز الطفل على المشاركة في متعتها مع أترابه.

إنّ اللسانيّات النفسيّة في هذه الفترة مفيدة جدّا ومثرية للوسائل التربويّة التقليديّة. فهي تساعد على تعيين الأبنية الملائمة حسب دلالتها، وعلى ترتيبها وربط بعضها ببعض من جهة، وربطها بالمحيط من جهة أخرى، وتحديد الصعوبات والعوائق في تعلّمها، واختيار المناهج الملائمة لطبيعة الطفل وكفاءاته وما قد يصيبه أو يرثه من اضطرابات لغويّة.

أمّا الفترة الابتدائيّة الأولى، والتي تناسب في الأغلب السنتين الأوليين، ولا تتجاوز الثالثة، فضروريّة لوضع خطّة تعليميّة متدرّجة تواصل في الأوّل ما بدأته السنوات التحضيريّة من أنشطة تواصليّة قائمة على الاستعمال المحدود لما عبّرنا عنه اصطلاحيّا بـ«**الدارجة العربيّة المشتركة الرسميّة**» ، أي الفصحى الحديثة، وتتدرّج بهذا التكوين

تدرّجا يستفيد من المهلة التي يوفّرها الاكتساب الطبيعيّ لاستغلالها في ترسيخ الاستعمال العفويّ لأهمّ الأبنية والوحدات في التواصل، وللتعبير عن المحيط بجميع مقاماته، ولا سيّما في المجالات الرسميّة الأكثر ملاءمة لاستعمال هذه الدارجة.

ذلك أنّ هذه الفترة الابتدائيّة الأولى، وإن احتلّت من عمر الطفل السنوات الأقرب إلى منتهى الاكتساب الطبيعيّ للسان الأوّل [ل١] وتجاوزت أحرج الفترات من هذا الاكتساب، فإنّها ضروريّة في اكتساب الطفل للأحكام الكبرى المسيّرة للمتنوّعات اللسانيّة المحيطة اللهجيّة والدارجيّة، وفي اكتسابه في الآن نفسه للمقاييس المنوّعة لطرق التعبير اللفظيّ. فهي المناسبة الفضلى لاكتساب الأسس اللازمة للدارجة المشتركة لا باعتبارها نظاما مفارقا ومخصوصا بالكتابة، أي نظاما آخر شبيها بلسان ثان قريب من الأوّل، بل باعتبارها تنويعا لهجيّا في نفس اللسان.

وكما تحتاج المرحلة التحضيريّة إلى اللسانيّات النفسيّة، تحتاج هذه المرحلة إليها أيضا. هذا إضافة إلى اللسانيّات الاجتماعيّة، وإلى اللسانيّات المقارنة بين اللهجات.

وفي العموم، فهذه الفترة السابقة للبلوغ، أي السابقة لانتهاء الاكتساب الطبيعيّ بين السنة التاسعة والثانية عشرة من العمر، شديدة الأهمّيّة في تعلّم الطفل للسان الأوّل. فتوظيف هذه الفروع من اللسانيّات في تعليميّة قائمة على التواصل والمعالجة الجماعيّة يضمن اكتساب الطفل «للدارجة المعياريّة» اكتسابا طبيعيّا لا يختلف اختلافا جذريّا عن اكتسابه للهجة المستعملة في المحيط.

هذا أمر تهمله أغلب البرامج التعليميّة في العالم العربيّ؛ حتّى البرامج التي أدلينا دلونا في وضعها، أفسدتها الوسائل التربويّة المنفّذة لها، فلم تضع في أغلبها الطفل في وضعيّات استعماليّة طبيعيّة على وجوه تقوّي عنده الحدس الفطريّ بأنّ ما يستعمله في المدرسة استعمال آخر لما يستعمله خارجها.

وما يكون لليافعين يختلف باختلاف المحصول من الاكتساب في الفترة الحرجة منه. ويقتضي ما يكون للمتعلّمين من الشباب، هو أيضا، احتساب الحاصل لاستغلاله بحسب الأهداف؛ فتعليم اللسان للمتوجّه إلى الآداب غير تعليمه للمتوجّه للعلوم أو التقنية أو الاقتصاد.

أمّا الكهول، فتعليمهم اللسان إنّما يكون بحسب درجاتهم الثقافيّة والمهنيّة، وبحسب أغراضهم من التعلّم؛ فما يكون للأمّيّ والعامل اليدويّ والموظّف البسيط لا يكون للطبيب والمهندس والدبلوماسيّ والمسيّر للأعمال. وفي العموم، ليس تعليم اللسان لمجرّد الحذق كتعليمه لغاية عمليّة مقصودة، أو لسنّ معيّنة، أو لمستوى ثقافيّ أو اجتماعيّ مخصوص.

وفي هذا النطاق تتوفّر في اللسانيّات التعليميّة اختصاصات عدّة لمقاومة الأمّيّة وإحصاء الألفاظ والتراكيب المناسبة لمختلف الاختصاصات. فكما توجد أنكليزيّة تعليميّة للاقتصاد أو الصناعات التقنيّة أو الطبّيّة والبيولوجيّة أو للتوظيف السياسيّ والدبلوماسيّ أو الإعلاميّ والترفيهيّ، فكذلك يمكننا تطوير تعليم العربيّة بدراسات تستهدف مختلف الميادين التي ذكرنا.

وفي اللسانيّات النفسيّة وعلم النفس دراسات كثيرة وطرق ومناهج مختلفة لتعليم ذوي الحاجات كالمصابين بالحبسة أو عدم القدرة على القراءة أو النطق وغيرها من الميادين التي اهتمّت بها فروع من اللسانيّات تتعاون مع فروع من علم النفس أو الاجتماع.

٣-٨. خلاصة

في هذا السياق العامّ، لا بدّ من العمل على اعتبار الأمور التالية:

أ. أنّ الاختلاف اللهجيّ يمسّ المادة المعجميّة وأشكالها الصوتيّة المقطعيّة أكثر ممّا يمسّ الأحكام العامّة المسيّرة لأحكام الأبنية الصرفيّة الإعرابيّة؛

ب. أنّ استغلال الحدس الوصليّ بين اللهجات في صورة علاقة تشارطيّة بين الصيغ الدارجة، يعين على التناقل اللهجيّ على صورة طبيعيّة شبيهة بالتناقل اللهجيّ الذي يقع بين المتحاورين المنتسبين إلى أحياز لهجيّة مختلفة؛

ج. أنّ استعمال اللسان العربيّ لا يقتضي بالضرورة في بعض الميادين، كالترفيه وغيره، التشبّث الصارم بالمعيار الرسميّ؛ فلا بدّ من الاستعانة باللهجات في تليين طرق التعبير في المقامات التي يصبح فيها «التحذلق» مثيرا للسخريّة

والحرج؛ ولنا في تجارب الإذاعيّين الكبار الحريصين على العربيّة مادّة جديرة بالدراسة والاهتمام؛

د. أنّ الحرص على تحقيق هذا الهدف التعلّميّ في فترة الاكتساب، أي قبل البلوغ، هي الفترة المناسبة والأنجع؛

هـ. أنّ الوسيلة التعليميّة المثلى تبقى دائما رهينة الاستعمال التواصليّ، باعتبار التواصل هو الوظيفة النفسيّة الاجتماعيّة المركزيّة للغة، وبالتالي للألسنة المحقّقة لها؛

و. وأخيرا أنّ كلّ ما ذكرناه يستدعي القيام بدراسات نظريّة تطبيقيّة عدّة تمسّ جميع فروع اللسانيّات وتوفّر للتعليميّين مستندات ثابتة.

الباب الثاني

في التوظيف النقدي للسانيّات
نحو مقاربة نحويّة تعامليّة

الفصل الرابع

في ضرورة مجاوزة الفصل
بين القدرة النحويّة والقدرة التواصليّة

٤-١. الإطار النظريّ والمنهجيّ العامّ

تعجّ تعليميّة الألسن بالمقاربات. لكن بحكم الغاية من هذه الرسالة، وهي توظيف اللسانيّات، نتبنّى مقاربة نظريّة ذات توظيف مخصوص للأصول الفلسفيّة والمنهجيّة والنظريّة لا يندرج في نظريّة بعينها من النظريّات اللسانيّة السائدة، بل يندرج في الإطار العامّ لما سمّيناه بـ«**الإنشاء النحويّ للكون**»؛ وهي «**المقاربة النحويّة التعامليّة**».

ذلك أنّ استغلال اللسانيّات لأيّ هدف كان، وإن كان يستوجب الإحاطة بها، والتعمّق في بعض اختصاصاتها، والاطّلاع على مختلف النظريّات فيها، والتحكّم خصوصا في مناهجها وأصولها الفكريّة، فإنّه لا يستوجب التقيّد بنظريّة منها، ولا الاقتصار على ما توصّل الأعلام إليه دون تفكّر ونقد وتأمّل وتمحيص. فهي علم كونيّ يخضع لمفاهيم أساسيّة ولأصول منهجيّة علميّة عامّة وأصول منهجيّة مخصوصة. وهي على خلاف علوم الطبيعة الماديّة لم يستقرّ على نظريّة عامّة واحدة. فاللسانيّات تعجّ بالنظريّات المختلفة. ومن الخطإ أن نعتقد أنّ إحداها قالت القول الفصل. فالكثير منها اقتراحات في مناهج النظر، واختيارات في توجّهات تبدو لأصحابها واعدة. فلا شيء يمنعنا في المستوى النظريّ، ولا شيء يمنعنا في المستوى المنهجيّ، متى احترمنا المفاهيم الأساسيّة النظريّة والمنهجيّة، من توظيف التفكير اللسانيّ الحديث حسب ما تقتضيه وتستلزمه المعطيات الموضوعيّة وما نطرحه في شأنها من أسئلة. إلا أنّ كثيرا من الدارسين العرب، لضعف زادهم الفلسفيّ والمنهجيّ، يتعلّقون بالنظريّات الواردة بذهنيّة نقليّة مستسلمة خالية من التساؤل العقليّ الناقد.

فليكن واضحا إذن أنّنا لا نعرض مقاربة نظريّة تعليميّة معروفة، ولا نعرض أيضا اقتراحا نابعا من العدم. فلا تقدّم في العلم ما لم تتوفّر للدارس الإحاطة الدنيا اللازمة بما سبق إليه السابقون؛ وليس له أن يقترح وجهة ولا فكرة، إلا بعد نقد السابق ومساءلته في ما أجاب عنه من إشكالات وقضايا.

وفي رأينا منذ سنوات، وهو رأي لا ننفرد به، أنّ العمل على النظر في المعطيات اللغويّة الاختباريّة بنظريّتين مختلفتين تقسّم اللسانيّات إلى اختصاصين متقابلين لسانيات لسان ونحو وقدرات ذهنيّة كامنة ولسانيات كلام وخطاب ونصّ وبلاغة وتداوليّة، إنّما هو تقسيم أملته العوائق الإبستمولوجيّة الداعية إلى اختزال المجال للتحكّم فيه، وليس

ضرورة أملتها طبيعة اللغة والألسنة والمحقّقة لها. وهو أيضا تقسيم لا يوافق أهداف التعليم، إذ الغرض من تعليم الألسن أن يكتسب المتعلّم قدرة نحويّة كافية لإنتاج الخطابات الملائمة لمقاماتها.

٤-٢. الإطار النظريّ العلميّ التعليميّ

فكما بيّنّا في أعمال سابقة، تندرج مقاربتنا، من الناحية التعليميّة، في الإطار العامّ للمقاربات التواصليّة[١] فهي تحاول أن تستفيد على صورة تأليفيّة وفي إطار لغويّ عامّ من تطوّر المناهج في العقود الخمسة الأخيرة، أي من سبعينيّات القرن العشرين إلى مستهلّ العقد الثاني من هذا القرن[٢]. ولكنّها، وإن كانت تندرج في المقاربات التواصليّة، لا تتبنّى الأصول الأولى التي انطلقت منها الفكرة الأولى القائمة على المقابلة بين النفسيّ والاجتماعيّ.

والسبب في اعتنائنا بالمقاربة التواصليّة والاقتصار على ذكرها دون الإشارة إلى مقاربات أخرى ذات صلة باللسانيّات التطبيقيّة، أنّ جميع المقاربات التي تلتها لم تكن في معظمها إلا متمّمة لنقائصها، أو مستدركة على ما فاتها حسب تقديرنا. ولكثرة ما انتشر منها في السنوات الأخيرة، وكثرة ما اقترح في شأن الألسن تعليما وتعلّما، وكثرة ما وجّه إلى الصيغ الأولى من نقد، صارت بعض المقاربات تتجنّب تسمية نفسها بالتواصليّة، رغم اعتنائها بالممارسة التطبيقيّة في ظروف مقاميّة تواصليّة، حتّى لا تتّهم بما وقع إهماله في بعض المناهج التواصليّة الأولى، كعدم الاعتناء بالقدرات النحويّة، أو كإغفالها لدور المعجم في ترسيخ الأبنية، أو لمبالغتها في الاهتمام بالمشافهة، أو لإعراضها عن تمتين الأرضيّة الثقافيّة، وغير ذلك من المطاعن.

لكنّ الموقف المجرّد من المسبقات يملي علينا أن ننعت بالتواصليّة كلّ منهج غرضه تعليم اللسان تعليما يجعل المتعلّم قادرا على استعماله في مختلف المقامات الملائمة لأدواره الاجتماعيّة. فمن الطبيعيّ أن يكون بعض المتكلّمين مهيّأ أكثر من بعض لهذا الدور أو ذاك.

١- انظر مثلا:

BÉRARD E., 1991: L'approche communicative, Paris, CLE International

٢- انظر في الشريف ٢٠١٣، و٢٠١٤، و٢٠١٦ أ.

ومن هذه الجهة، قد يكون من الأصوب الحديث عن **مقاربات تواصليّة**. ومنها المقاربة التي دافعنا عنها في السنوات الأخيرة، والناتجة عن نظرة تأليفيّة مجاوزة للتعليميّة ومجاوزة لبعض الاتّجاهات النظريّة في اللسانيّات وفي فلسفة اللغة.

لا ننكر أنّ كلّ ذي فكرة يرغب في بسطها ونشرها مهما كانت قيمتها الحقيقيّة. إلا أنّ الغرض من هذا الفصل يتجاوز التعريف إلى ما أهمّ، وهو كيفيّة توظيف المعرفة الحديثة دون السقوط في التطبيق الاتّباعي لكلّ ما يقترحه الغير. فليس الغرض أن نغلق أيّ باب من الأبواب المشرّعة في تعليم الألسن. إنّما الغرض أن نقترح إطارا نظريّا شاملا يمكّن من تنظيم الأهداف التعليميّة في تصوّر ملائم لما يعتبره الحسّ العامّ امتلاكا حقيقيّا للسان المدروس. ونلحّ على أمرين:

- وجوب تدريب المتعلّم على التواصل بالعربيّة مشافهة وارتجالا بالخصوص، وعلى استعمالها في الكتابة في أنماط الخطاب المختلفة كالوصف والحجاج والسرد والحوار في جميع المجالات والمواضيع وبدون استثناء، حتّى المبتذل منها؛
- ووجوب إعمال النقد المنهجيّ في جميع النظريّات والمناهج؛ فليس توظيف المعارف واستخدام المهارات غاية في ذاتها، بل وسائل نلتجئ إليها بقدر الحاجة. فالعبرة بالمنهج الموصل إلى الحقيقة في النظر، والناجع في العمل.

فالمقاربة التواصليّة مقاربة تولّدت منذ نصف قرن كردّ فعل من اللسانيّين الاجتماعيّين ضدّ التيّار البنيوي التحويليّ والتوليديّ ذي الاتّجاه النفسيّ الخالص، أيّ التيّار الذي بدأ بالسلوكيّة التوزيعيّة في أوّل القرن العشرين وانتهى في منتصفه بالبنيويّة التحويليّة التي أثمرت في أواخر الستينيّات «المنوال التوليديّ المعياريّ الموسّع» فهي من هذه الجهة ناتجة عن تساؤلات مشروعة تركتها النظريّات السائدة فجوات بدون أجوبة، أو أجابت عنها أجوبة غير مقنعة، لا سيّما في مجال تعليم الألسن.

وبالمثل، كانت «المقاربة النحويّة التعامليّة» عندنا جوابا عن تساؤلات لم تجب عنها النظريّات اللسانيّة السائدة، ولا النظريّات التعليميّة المقترحة في هذا المجال. فقد بقيت هاتان الناحيتان عرضة لترقيعات منفردة. فلا النظريّات النحويّة استطاعت أن تستوعب التواصل، ولا النظريّات التداوليّة استطاعت أن تستوعب النحو. وهو أمر في نظرنا غير مقبول، لكونه قائما في الأساس على المقابلات التقليديّة بين النظريّة والعمل،

والفكر واللغة، والنفس والاجتماع، والواقع والمثال، وغير ذلك من الثنائيّات الموروثة فلسفيّا عن مرحلة غير متقدّمة في المعارف.

نستغلّ هذه المقاربة بالخصوص لبيان أنّ التوظيف اللسانيّ لا يستلزم تطبيق هذه النظريّة اللسانيّة أو تلك. فليس ما نقدّمه في هذا الفصل تطبيقا لما وصلت إليه المقاربة التواصليّة، بل استغلالٌ للفكرة على وجه لسانيّ مخصوص يتجاوز ما وجّه إليها من نقد، وما اقترح حلّا لبعض نقائصها.

٤-٣. إشكال الفصل بين العلوم اللغويّة

الشائع في اللسانيّات الحديثة أنّ مجال القول العلميّ في نظام اللسان، أي النحو في معناه الواسع، مستقلّ عن مجال القول في ما جرى الاصطلاح على تسميته بالتداوليّة.

ولهذا الفصل أسبابه المنهجيّة. فهو منجرّ عن الفرق بين صنفين من الأحكام:

- الأحكام النظريّة المسيّرة للسان بغضّ النظر عن المتكلّم وموضوع كلامه وظروفه.
- والأحكام المستنتجة من الأقوال والخطابات الفعليّة المسندة إلى متكلّمين معيّنين.

وهو ما دفع دي سوسير في دروسه إلى الإقرار بلسانيّات للنظام ولسانيّات للكلام، وأدّى، في ما أدّى بعده، إلى النظريّات في تحليل الخطاب والتداول والمحادثة وغيرها ممّا تكثر فيه المصطلحات المعبّرة عن توجّهات في البحث تلحّ على الفروق أكثر ممّا يجمعها من نفس المجال.

وليس هذا الأمر بالمستحدث. فهو اختيار منهجيّ قديم ذهبت فيه تقاليد اللسانيّات الغربيّة واللسانيّات العربيّة منذ قرون. فمنذ أرسطو، سُنّ الفرق بين الإخوة الخصوم: النحو والبلاغة والمنطق. فجميعها علوم لغويّة يجمعها الموضوع ويفرّقها المنهج والوجهة في النظر[1].

١- كان القدماء على وعي تامّ بالعلاقة اللغويّة بين العلوم الثلاثة النحو والبلاغة والمنطق. وأغلب المحدثين أساؤوا فهم السيرافيّ شارح سيبويه والغزالي صاحب المستصفى في الأصول والجرجاني صاحب المقتصد والدلائل والأسرار والسكّاكيّ صاحب المفتاح. فجميعهم من اتّجاه واحد في تقعيد المنطق في علوم اللغة، وإبعاده عن الفلسفة الماورائيّة التي كانت مشغل الإغريق. فليس من الصدفة أنّ الكثير من البلاغيّين كانوا نحاة ومناطقة.

فالمنطق، وإن كان موضوعه المخصوص به دراسة القول القابل للتصديق والتكذيب دون غيره، وكان أكثر علوم اللغة تجريدا وصورنة، وألصقها بتعبير المعارف العلميّة وسبك خطاباتها بما يقوّى نجاعتها المعرفيّة، فليس هو، في نظرنا، ومهما ارتقت تعبيراته الرمزيّة، سوى مجال في النظر مشتقّ من مجال النظر البلاغيّ الذي هو القول. إلا أنّه لكثرة ما انكبّ على خصائص القول القابل للتكذيب في عموم خصائصه، كثيرا ما يلامس مجاله المجرّد أطرافا من النحو[١].

وكذلك الأمر في البلاغة متى ارتقى النظر في القول من الخصائص المُفرِدة له إلى الخصائص العامّة. فكثيرا ما يلتقي الموسوم بالبلاغيّ مع الموسوم بالنحويّ أو المنطقيّ والعكس، التقاء الحجاج البلاغيّ مثلا بالاستدلال المنطقيّ، والتقاء القول البلاغيّ في الإنشاء مثلا بالقول النحويّ فيه. وكذلك التقاء بعض القول في الإسناد ببعض القول في الحمل، والتقاء هذا وذاك بالمتحدّث والمتحدّث عنه والمتحدّث به.

ولهذا التقاطع والتلاقي بين علوم اللغة الثلاثة ما لا يُحدّ ولا يُعدّ من القول الممكن، ممّا يدعو المتثبّت ويحثّ المحقّق على الخوض في ما بين العلوم الثلاثة، والاستعارة من مخزوناتها، والاستنارة بتساؤلاتها وإجاباتها. ولعلّ الحكمة أن يلتزم الناظر بعدم التزمّت المنتصر لعلم دون علم بلا علم[٢].

لا يجوز أن نتعامل مع النظريّات العلميّة على أساس التصديق المطلق أو الإعراض المطلق دون معرفة مسبقة ودون تحقيق ونقد وتمحيص. فجميع النظريّات قابلة للدحض والإبطال، لا فرق فيها بين القديم والحديث. فمعيار العلم صدق القضايا ومطابقة الوصف للموصوف ونجاعة التفسير وامتلاك القدرة المنهجيّة على التكهّن بالموجود قبل اختباره.

إلا أنّ العلوم بتراكم المعارف فيها قد جعلت الانتقال بين بعضها أعسر من الانتقال بين بعضها الآخر. فليس من اليسير التعامل بين علوم اللغة الثلاثة دون عمق واتّساع

١- تطرّق المفكّرون إلى العلاقة بين النحو والمنطق منذ القديم كالفرابي، أو فتقنشتاين. وفي اللسانيّات الحديثة محاولات منطقيّة رياضيّة كثيرة لوصف اللغة البشريّة، أشهرها النحو المقولي.

٢- تطرّق الكثير من المحدثين إلى علاقة النحو العربيّ بالمنطق الأرسطيّ. ولست على يقين من أنّ الكثير منهم كان في نقده صادرا عن معرفة حقيقيّة بالمنطق القديم. فليس في نظريّة العمل مثلا، وما أدراك ما هي في علم الإعراب، شيء من المنطق التقليديّ.

في النظر. وليس من اليسير الكشف عن مواطن الالتقاء بين الأزواج منها. فما يلتقي فيه علم النحو مع علم البلاغة غير ما يلتقي فيه مع علم المنطق. وكذلك العكس مع الاثنين. فالأنجع في ما نحن فيه أن نبقى في حدود مجالات النحو والبلاغة، دون ما يجمع بينها وبين مجالات المنطق. ولنقبل ولو بامتعاض حصر اللسانيّات في ما هو من دراسة العلمين.

٤-٤. إشكال الفصل بين القديم والحديث في العلوم اللغويّة

أمّا المقابلة الشائعة بين اللسانيّات الغربيّة الحديثة واللسانيّات العربيّة القديمة، أو ما يسمّى، على وجه الذمّ المراد به المدح، بالتراث[١]، فهي غالطة منهجيّا، ولا وجه لها في تاريخ العلوم، ولا في فلسفة العلوم[٢] ولا في علم أصول المنهج المعروف بالإبستمولوجيا. فالعلاقة الحقيقيّة والمنهجيّة بين العلم القديم والعلم الحديث علاقة ترتيب زمنيّ، بمقتضاها يشمل الحديث قديمه، سواء أكان متطوّرا عنه أم لم يكن. فالتراكم المنتظم للمعرفة شرط من شروط المعرفة العلميّة، حتّى وإن لم يكن بين المتراكمات علاقة سببيّة. ولا يكون التراكم المعرفيّ بنفي ما به يكون التراكم، أو بتخصيص حضاريّ عازل. فالعلم إنسانيّ كونيّ وكلّيّ، تتعامل على إنمائه الحضارات المتجادلة تعامل الأفراد. وليس من اللازم في تاريخ العلوم أن يكون اكتشاف اللاحق

١- عبارة «التراث» عبارة ثقافيّة تشمل، في ما تشمل، المعطيات الثقافيّة الموروثة الخاصّة بشعب أو أمّة، وتستعمل خاصّة لما لم يعد له من قيمة سوى أن يكون شهادة عن ماض ومحافظة عليه معلما تاريخيّا. ومثل هذه العبارة لا تستعمل في تاريخ العلوم. وإن استعملت، وقلّما تستعمل، ففي سياقات محدودة تمجيديّة وعلى هامش الغايات المنهجيّة المقصودة من التأريخ للعلم. هذا ما يجعل استعمالها في التعابير الجارية استنقاصا غير مقصود للنظريّة النحويّة العربيّة، يتضمّن مسبقا إخراجها من التاريخ العامّ للعلوم اللغويّة.

٢- فلسفة العلوم مجال فكريّ لا غنى عنه للعالم المتطلّع إلى المشاركة في تقدّم المعرفة. والمقصود بهذه العبارة كلّ تفكير غرضه مساءلة العلم والبحث عن أجوبة نظريّة يمكن أن تكون مشروعا لتوجّه البحث العلميّ. ولا وجود لأيّ نظريّة في البيولوجيا ولا في الفيزياء ولا في الرياضيّات لم تسبق بتساؤلات فلسفيّة سابقة للنظريّة العلميّة. والأمثلة في هذا الشأن لا تعدّ. لكن، نكتفي بمثالين أحدهما في المعرفة النظريّة والثاني في المعرفة العمليّة. أمّا الأوّل فهو نظريّة المجموعات في الرياضيّات وما أدراك ماهي. فهي نابعة عن الفلسفة اللغويّة التي سادت القرن التاسع عشر وأوائل العشرين، والتي على أساسها وجّه المنطق إلى أسئلة تهمّ الرياضيّات. فبفضل هذا التفكير تمكّن برتراند رسّل مع صديقه من وضع الكتاب المؤسّس للرياضيّات الحديثة. أمّا الثاني، فذو صلة بالأوّل، لكنّه أرسخ في نظريّة الحساب والعدد. فبالتفكير الفلسفيّ المنطقيّ، توصّل الرياضيّون إلى مفهوم الحوسبة، وإلى وضع أوّل نظريّة رياضيّة في كيفيّة صنع آلة حاسبة. وهي المعروفة بآلة تورنق (تنطق كافا مجهورة) (Turing).

مبنيّا على اكتشاف السابق حتّى نقرّ بعلميّة ما اكتشفه السابق، ولا من اللازم أن يكونا من حضارة أو ثقافة واحدة؛ بل اللازم أن نتساءل في الاكتشاف اللاحق أهو مغن عن السابق أم غير مغن عنه في تقدّم العلم. فإن كان مغنيا، حُفظ السابق لمجرّد التوثيق والتأريخ كأن نسجّل أنّ النجم هالي لاحظه الصينيّون منذ قرون قبل إعادة اكتشافه في التسعينيّات؛ وإن لم يكن مغنيا، لزم إخراجه من الدولاب، ونفض الغبار عنه، وإعادة صياغته بما يستوجبه العلم الحديث، كنفض الغبار عن تقليبات الخليل في الرياضيّات الإحصائيّة. فالقديم في العلم، مهما كانت قيمته، محتاج إلى صياغة جديدة تراعي تقدّم العلم في أساليبه وفي طرحه للأسئلة والأجوبة[١]. ومهما كانت الفكرة القديمة متقدّمة نابغة، فهي محتاجة إلى صياغة تدرجها في الحديث، أو إعادة صياغة العلم الحديث بمقتضاها إذا كانت مستوجبة لتعديل العلم[٢].

بناء على هذا الموقف المنهجيّ، تناولنا قضيّة العلاقة بين النحو والخطاب على صورة مخالفة لما كان يجري عليه الأمر في الدراسات اللسانيّة السائدة. ولم تكن معرفتنا باللسانيّات العربيّة القديمة معرفة سلبيّة. فقد تساءلنا مثلا، في ما تساءلنا فيه، لماذا حرص السكّاكي في المفتاح على اعتبار الاستدلال المنطقيّ متفرّعا عن البيان البلاغيّ، وعلى كون البيان تمام معاني النحو، وعلى أنّ موقفه موقف الأصحاب منذ سيبويه[٣]. فلم نكتف بتجزئة المفتاح كما فعل السابقون تجزئة تُعيق فهمه، ولا بالإعراض عنه بدعوة قدمه، بل أخذنا جدّه في الحجاج بجدّ مثيل متسائلين عمّا في الواقع اللغويّ من دواع لرأيه. ولا ننكر أنّ ذلك ما كان ليكون، لو اكتفينا بالجري وراء الأعلام الكبار من اللسانيّين دون الإصغاء إلى من دونهم من المناقشين لهم.

١- في تاريخ العلوم أفكار عديدة ذات جذور قديمة أهملت وعاد العلم إلى إحيائها على وجه آخر، كمفهوم الذرّة في الفيزياء وفي المنطق الرياضيّ. ومنها ما كان مجرّد نظريّة لم تثبت إلا بعد قرون، كنظريّة بيثاغورس في الرياضيّات. ومنها ما تضارب فأخذ بطرف وأهمل المقابل، ثمّ وقع الرجوع إليه كالمقابلة بين الفرضيّة الجسميّة والفرضيّة التموّجيّة للضوء. والأمثلة

٢- هذا وقع فعلا في إعادة صياغة النظريّة الضوئيّة في الفيزياء. فرغم انتصار نظريّة نيوتن على نظريّة قوته، لم ينكر العلم دور ابن الهيثم، ولمّا تطوّرت الفيزياء في النصف الثاني من القرن العشرين، رجع الفيزيائيّون لتفسير بعض الظواهر إلى قوته. وعلى أساس هذه المراجعة، أعيدت صياغة النظريّة الضوئيّة.

٣- بن صوف (مجدي) ٢٠١٠، علم الأدب عند السكـّاكي، مسكيلياني للنشر، تونس.

٤-٥. الجهاز والاستعمال بين التنظير وتساؤلات المتعلّمين

لا تتلاءم الأهداف والمبادئ التعليميّة مع الالتزام المنهجيّ بالفصل القاطع بين اللسانيّات العربيّة القديمة واللسانيّات الغربيّة الحديثة، ولا بالفصل القاطع بين العلوم اللغويّة الثلاثة، ولا بأيّ نظريّة لسانيّة بعينها. فالتكوين اللغويّ لا يسمح بالإخلال بما يتطلّبه اكتساب اللسان العربيّ من قدرات نحويّة منتجة للخطابات السليمة وقدرات بلاغيّة منتجة للخطابات البليغة ومنطقيّة منظّمة للأفكار والتصوّرات.

ففي رأيي أنّ المعطيات اللغويّة التي يوفّرها النظر الوصفيّ في الأقوال المختلفة هي التي ينبغي أن توجّه الباحث إلى الأفكار الملائمة لوصفها وتفسيرها، وإلى التساؤلات الكفيلة بتوجيه الدارس إلى الأجوبة المفيدة.

ولعلّ أهمّ التساؤلات التي كانت تواجهنا هي تساؤلات المتعلّمين المختلفة في دروس النحو والبلاغة والعروض. وقد كانت دروسا قائمة أساسا على معالجة النصوص المختلفة وتحليلها واعتمادها لترسيخ الظواهر اللغويّة المختلفة في تفاعل بعضها مع بعض في النصّ الواحد. فلم نكن نلتزم في أيّ درس من الدروس الثلاثة بأيّ مادة من هذه المواد التزاما مطلقا وفاصلا؛ وكثيرا ما كان تحليل النصوص يدفع بالطلبة إلى الانتباه إلى دور الصيغ والأبنية والأوزان والوظائف في تنويع الدلالات وتوجيهها بلاغيّا في هذه الوجهة أو تلك، وتجعلهم يشعرون بتكامل المنظومات النحويّة، تكاملا ينسيهم أنّهم في درس لغويّ، ويجعلهم يستمتعون بالتحليل النحويّ استمتاعا فنّيّا قائما على المشاركة التواصليّة لا على مجرّد التلقّي السالب، مع ما تتضمّنه هذه المشاركة التواصليّة من تجاوب يحرّك عرفانهم النحويّ على صورة حدسيّة موافقة، على ما نعتقد، للاشتغال الطبيعيّ للجهاز النحويّ الكامن في أذهانهم والمحتاج إلى التعهّد الاستعمالي بالتواصل القائم على الحوار والجدال.

وقد التقت ردود فعلهم الحدسيّة في طرح أسئلة إعرابيّة أو صرفيّة في درس البلاغة أو العروض أو العكس، مع ميلنا الحدسيّ إلى توفير الإجابات المتناسقة وغير المتضاربة. فمن مبادئ المنهج أن يبحث الدارس عن أبسط الأجوبة وأشملها وأكثرها تماسكا. فليس من المعقول مثلا أن توصف الأوزان العروضيّة بأدوات مفهوميّة غير موافقة للمفاهيم المستعملة في درس الأصوات، وأن توصف أوزان الصيغ الصرفيّة على غير

ما توصف به الأوزان الإيقاعيّة، ما دامت جميعها تقوم على الحرف والحركة والمقطع، أو أن تدرس معاني الاشتقاق والتصريف على غير ما توصف به معاني الإعراب، ودون التساؤل في العلاقات الشكليّة بين أبنيتها الدالّة على هذه المعاني المشتركة كالفاعليّة في الفاعل واسماء الفاعلين والمفعوليّة في المفاعيل وأسمائها.

وليس من المعقول أيضا أن يتعصّب الدارس إلى فكرة بعينها بدعوى أنّها صادرة عن سيبويه، أو أنّها صادرة عن تشمسكي، دون أن يمتحن قدرتها على الإجابة البسيطة والشاملة والمتماسكة والناجعة في تفسير المعطيات وفي تقدّم المعرفة.

ولعلّ هذا التوجّه المنهجيّ في النظر هو الذي حملنا إلى اختيارات نظريّة مخصوصة تلبّي ما خلناه الأقرب إلى طبيعة الأشياء. فلم يكن اتّجاهنا إلى أنّ النحو الذهنيّ الطبيعيّ جهاز تعامليّ يشمل الدلالات والخصائص البلاغيّة اتّجاها موافقا للتوجّهات اللسانيّة السائدة في ذلك الوقت، بل كان موقفا ناتجا عن تمحيص السائد ونقده، وعن مقارنة خلفيّاته النظريّة والمنهجيّة بتوجّهات نظريّة قديمة وحديثة وبتمشّيات منهجيّة أخرى سائدة في العلوم.

٤-٦. ملاءمة التصوّرات اللغويّة التقليديّة للأهداف التعليميّة واللسانيّة

هذا، وفي النصوص التقليديّة الأولى ما يؤكّد أنّ النحاة الأوائل منذ الخليل وسيبويه انشغلوا بالمقامات النمطيّة المتضمّنة في الكثير من الأبنية النحويّة. ذلك أنّ حصرهم لهدف العلم النحويّ في «**انتحاء كلام العرب**» جعلهم متيقّظين إلى العلاقة بين تشكّل الأبنية ومقامات إنتاجها. ومع الجرجاني بالخصوص أصبح توخّي ما بين معاني الكلم، أي وحدات المعجم وما تحمله من دلالات، ومعاني النحو، أي الأبنية اللفظيّة الصرفيّة الإعرابيّة وما تحتمله من دلالات، هو النظم الدال على معاني الخطاب ومزيّته في المقام المناسب.

ما نلاحظه في هذا الشأن، وإن لم يكن المجال يسع للبيان والاستدلال، أنّ اكتمال الجملة عند الجرجاني خطابا منتظما اكتمال لقيمتها البلاغيّة، في حين أنّ هذه الحالة

نفسها عند التوليديّين هي الحدّ الأقصى لمعنى الجملة الخطابيّة[1] في النحو، ينتظر تداوليّا معالجة تأويليّة تتدخّل فيها عناصر خارجة عن النحو، فالبنية الدلاليّة النحويّة، في النظر التوليديّ، أو الصورة المنطقيّة، حسب تعبيرهم، وجيهة بين النحو والأبنية التصوّريّة المفهوميّة والقصديّة.

لا نستبعد أن يكون الجرجاني على وعي بأنّ النظم الذي شرحه في مقالاته **بالدلائل**، خطوة نحو الخطاب تجاوز ما شرحه من أحكام النحو في **المقتصد**. لكنّنا، وفي حدود ما درسناه، لا نستطيع الجزم نفيا أو إثباتا بأنّ كتاب **الأسرار** تلمّس لحيّز تأويليّ مجاوز لما يُـفيده النظم، أم لا.

في العموم، ومع فارق النضج النظريّ والمنهجيّ، وفارق الوضوح التصريحيّ بين العلم القديم والعلم الحديث، قد تكون الصياغة العلميّة الحديثة غير بعيدة في جوهرها عن ملامح التحسّس النظريّ القديم. فقد تبقى الحدوس الافتراضيّة المستقرّة عبر تاريخ العلم افتراضات غير قابلة للدحض ومجاوزة للإنجاز النظريّ والتطبيقيّ.

من ذلك أنّ مفهوم المتكلّم المخاطب المثاليّ في التصوّر الشمسكيّ لا يلبّي سوى الحاجة المنهجيّة لجهاز نحويّ منسجم جامع بين التكوين والتأويل، وبين التلفّظ والتصوّر[2]. لكنّ الحدوس المنهجيّة المؤدّية إلى الاختيارات لا تعني بالضرورة أنّها في نفس الاتّجاه مع الحدوس التصوّريّة العامّة. فمنذ القديم، وضعت المناويل النحويّة على أساس ضمنيّ يُفرْدِن المتكلّم المخاطب ويؤمثله.

إلا أنّ الثابت عندنا أنّ مفهوم المتكلّم في النحو العربيّ يبقى متكلّما مخالفا للمخاطب حتّى وإن قدّم في صورة مثلى. فليس هو بالمتكلّم المخاطب المثالي كما هي الحال عند التوليديّين. وإذن فالقصد مسجّل في الخطاب وجزء من مزيّته بفضل النظم نفسه، أي بفضل التركيب الإعرابيّ الذي يتحقّق فيه العامل والمعمول كلاهما بعنصر معجميّ يحمل إضافة إلى دلالته الإحاليّة دلالته المقوليّة.

١- نعني بالجملة الخطابيّة الجملة كما تتحقّق في نصّ الخطاب؛ وهي نفسها المقصودة بـ«الكلام الذي يحسن السكوت عليه». وهي نفسها الجملة المقصودة في الأبنية الإعرابيّة بالتوليد ()، ونفسها المقصودة عند لاينز بـ«جملة النصّ» في مقابل الشكل النظريّ للجملة ().

٢- المتكلّم المثالي في ظواهر والتصوّر والتلفّظ في المنوال الأدنويّ.

نجد في مختلف الكتابات التي تناولت مفهوم النظم في كتب الإعجاز كثيرا من الاهتمام بالاعتبارات العقديّة والمذهبيّة الكامنة في الخلفيّة العقديّة المجاوزة للبناء العلميّ. وهي اعتبارات وإن كانت مفيدة جدّا في فهم الجانب المذهبيّ وتفسّر المحيط الثقافيّ الذي نشأت فيه الفكرة، فإنّنا نعتقد أنّها تبقى مجرّد خلفيّة عقديّة في تفكير الجرجاني لا تفسّر المفهوم العلميّ الذي اكتسبه النظم بصياغته على ذلك الوجه المستغني بانتظامه عن شرنقته الثقافيّة غير العلميّة. ذلك أنّ المنظومات العلميّة، متى استكملت علميّتها، استغنت عن دوافعها. وغاياتها غير العلميّة.[1]

من الثابت في تقديرنا أنّ ما تضيفه نظريّة النظم البلاغيّة، في تطوّر التفكير اللسانيّ العربيّ، إنّما هو إقحام الكلم في التركيب الإعرابيّ باعتبار عناصره عناصر معجميّة عينيّة مكوّنة لجملة الخطاب ومفسّرة لمزيّته في الدلالة المقاميّة، تتمّة للنظريّة النحويّة التي لم تهتمّ في التركيب الإعرابيّ بالكلم إلا من حيث هو مجموعة من المقولات المجرّدة غير الدالة على المرجع المقاميّ. فهذه الفرضيّة في نظرنا هي المفسّر الوحيد للفرق بين كتاباته النحويّة الخالصة كالمقتصد والعوامل المائة وكتاباته النحويّة البلاغيّة كالدلائل والأسرار.

هذا، وفي تقديرنا أيضا أنّ مفتاح السكّاكي مواصلة غير مباشرة للمشروع اللسانيّ الجرجانيّ، وينضوي في المسار العلميّ التاريخيّ الذي بدأه سيبويه والأصحاب، حسب تعبيره في المفتاح. لكنّ النظرة المنظوميّة كانت عنده أوضح ممّا هي عليه عند الجرجاني. فقد كان الباب الفاتح على العلوم اللغويّة عنده ذا مفتاح واحد غرفه متتالية يفتح بعضها على بعض ابتداء من سقيفة اللفظ إلى أرقى عوالم الاستدلال. فهو مشروع فيه المنطق تمام للبيان، وفيه البيان تمام لمعاني النحو، حسب عبارة السكّاكي نفسه. فالمقابلة الحديثة الفاصلة تماما بين حيّز النحو وحيّز الدلالة البلاغيّة غير واضحة في التفكير القديم. ولعلّ ذلك راجع إلى أنّ المشروع العلميّ للنحو لم يكن غرضه سوى «الانتحاء الطبيعيّ لكلام العرب».

١ – في تاريخ العلوم أمثلة كثيرة من هذا. فماذا بقي في علم الفلك مثلا من دوافعه العقديّة القديمة زمن البابليّين؟ وماذا بقي في جغرافيّة الأرض من دوافع الإسبان الاقتصاديّة والسياسيّة؟

٤-٧. المنهج في استلهام القديم لحلّ القضايا

بمثل هذا التحليل الذي قدّمناه موجزا، تساءلنا كيف كان يمكن لهذه الرؤية أن تكون لو كانت في عصرنا هذا وفي سياق ما أنجز من نظريّات تناقش حدود ما بين النحو والبلاغة، أو، بتعبير حديث، بين القدرة اللسانيّة النحويّة، والقدرة التواصليّة التداوليّة.

جواب هذا التساؤل أنّه منطقيّا لا يمكن لأيّ فكرة قديمة في أيّ علم كان أن تعود إلى العلم الحديث كما كان من الممكن لها أن تكون لو استغلّت في عهدها أحسن استغلال. فمن الوهم أن نأمل في عودة الماضي. فمعالجة العلم القديم لا تكون إلاّ للتأريخ للعلم أو لاستغلاله للتقدّم به. في الحالة الأولى مهمّة الباحث أن يصف تطوّر المعرفة في حقبة معيّنة، وفي الحالة الثانية، يستعير أو يستلهم السابق لبناء نظريّ جديد. وفي الحالتين، لا مهرب من توظيف المعرفة الحديثة. وفي غير هاتين الحالتين، لا معنى للاهتمام بشيء نسمّيه بالتراث.

ليس مفهوم «**النحو التعامليّ**» إذن مجرّد قراءة تأويليّة لما وصل إليه التفكير اللسانيّ العربيّ. فليست الغاية منه التأريخ للأفكار النحويّة القديمة، بل هو استغلال لرؤية علميّة لا تقوم على الفصل القاطع بين المجالات التي انفردت بها العلوم اللغويّة. فما اقترحناه ثمرة تلك المنهجيّة التي تقوم على مساءلة الناظر في العلم المعاصر له بالأفكار السابقة لمراحل نموّه اللاحقة، تماما كما فعل الكثير من الرياضيّين والفيزيائيّين دون أن يدّعوا أنّ اللاحق لم يضف شيئا، ولا أن يدّعوا أنّ السابق يغني عن اللاحق.

العلم كأغلب الصناعات والأنشطة الإنسانيّة: قد يلقي الصانع بالقطعة لا يحتاج إليها، فيهملها حتّى يظهر له وجه في استعمالها فيعود يبحث عنها، وفي بحثه قد يجد خيرا منها أو فكرة جديدة يعيد بها الصناعة. فالعلم قدره التقدّم. لكنّه في تقدّمه قد يترك في الطريق بعض ما يحسن العودة إلى الأخذ ببعضه لحلّ المشاكل المطروحة. والمشكل المطروح حديثا هو أين ينتهي حيّز القدرة اللسانيّة ويبدأ حيّز القدرة التواصليّة أو التداوليّة، أي بتعبير قديم، أين ينتهي النحو وتبدأ البلاغة؟

ليس السؤال جديدا على التفكير النحويّ القديم، ولا على المحدثين من العرب. فقد تردّدت فكرة الربط بين الدرس النحويّ والدرس البلاغيّ عند بعض اللغويّين

منذ أواسط القرن الماضي. لكنّها بقيت في الأغلب شعارا حدسيّا، أو ترديدا لبعض التوجّهات دون سند نظريّ ومنهجيّ كاف[١]. فشتّان بين الدعوة إلى إزالة الفواصل بين الفروع العلميّة والتطبيقيّة، وإيجاد النماذج والمناويل الكفيلة بتحقيق هذا المراد، انطلاقا ممّا وصل إليه النظر العلميّ وأصول الصناعة فيه. ومعناه أنّه ينبغي منهجيّا أن يكون الوضع الراهن للسانيّات في نظريّاتها ومناهجها وصلتها بالعلوم المجاورة والمشاركة هو المبرّر للرجوع إلى القطع المتروكة في الطريق[٢].

٤-٨. التبرير المنهجيّ لعدم الفصل بين القدرتين النحويّة والبلاغيّة

ما دافعنا عنه، خاصّة في العقود الثلاثة الأخيرة، أنّ النحو، بما هو الجهاز المحقّق للنظام، يتضمّن احتماليّا كلّ الدلالات الممكنة في المقامات الممكنة، بدليل أنّنا بنفس النظام نتوصّل عبر الزمن إلى التعبير عمّا يشغلنا في كلّ حين.

١- لأسباب تاريخيّة لا ندخل في تفصيلها، انتشرت ابتداء من القرنين السادس والسابع للهجرة بالخصوص تلك الكتابات المجزّئة للعلوم اللغويّة. ولعلّ الأعلام لم يختاروا كتاباتهم التخصيصيّة إلا لأسباب عمليّة وعلميّة تعليميّة. فليس في ما اطّلعت عليه مثلا من أعمال في فروع النحو والبلاغة والمنطق بعد «المفتاح» ما يدلّ على غياب الوجهة النظريّة والمنهجيّة الشاملة في تلك الرسائل والملخّصات والشروح الأولى. إلا أنّه بطول الزمن وبالافتقار العلميّ والثقافيّ العامّ، غلبت على الخلف الضيّق الأفق تلك التصوّرات الخصوصيّة الغالبة على الصريح من كتب الإعراب والصرف والمعاني والبيان والعروض والمنطق، وغاب عنهم النسيج الرابط الذي تبيّنت خيوطه منذ عصر السيرافي والفارسيّ والرمّاني، وأجاد نسجه أعلام أغلبهم من سلالة هذا الجيل الوارث لابن السرّاج وجيله. لهذا، لم تكن دعوة الروّاد المحدثين إلى إعادة الربط بين النحو والبلاغة سوى صدى لانتباههم إلى ما وراء هذه الفنون من بقايا النظرة الشاملة القديمة التي غيّبتها عصور الانحطاط. ولم يكن هذا التنبّه على غير صلة بتوسّع الآفاق نتيجة ما تسرّب إلينا من ثقافة الغرب. إلا أنّنا إلى الآن لم نتمرّس بعد باستعمال الأدوات المنهجيّة والمفهوميّة الكفيلة بتقييم دورنا في تطوّر الفكر اللغويّ على صورة ناجعة. فالعائق الإبستمولوجيّ الأساسيّ الذي يمنعنا من رؤية التاريخ ومساره إنّما هو زاوية النظر. ذلك أنّنا ننظر إلى تاريخ العلم ممّا نعتقد أنّه زاوية النظر المعقولة، وهي بداية هذا الشيء المتروك المخزون المهمل المصان المسمّى بالتراث. والحقيقة أنّ هذه الزاوية من النظر لا ترينا شيئا من التاريخ سوى كونه طريقا انتهى يوما في الصحراء. وليس هكذا يكون النظر في تاريخ المعرفة. إنّما يكون من نقطة الحاضر الصاعد في الزمن نحو البدايات. فبمثل هذا النظر، تمكّنت الفيزياء والبيولوجيا والرياضيّات من استعادة الماضي للتقدّم بالإنسانيّة. ومعناه أنّه باللسانيّات الحديثة وبمحيطها العلميّ والفلسفيّ النظريّ والمنهجيّ يمكننا أن نربط ما بين طريقنا الذي وقف يوما في الصحراء وما انتهت إليه الجادة الكبرى. فالجادة الكبرى إنسانيّة كونيّة ذات مسار مجاوز لكلّ الحضارات. وادّعاء الغرب أنّ العلم الحديث علمه إنّما هو وهم لن يدوم. فلكلّ حضارة دورها في بناء الجادة الكبرى؛ ولكلّ حضارة طريق ضائع تبنيه لهذه الجادة فترفضه هذه الجادة الكبرى. فليس لأحد أن يعرف المصير ولا قدر الإنسان في معرفة الكون.

٢- الأمثلة على ذلك كثيرة في تاريخ العلوم وتاريخ الأفكار. ومنها في اللسانيّات عودة تشمسكي لبعض الأفكار القديمة. انظر:

Chomsky (Noam) 1966 trad ,1969 .La linguistique cartésienne ,tad .Nelcya Delanoe et Dan Sperber ,Editions du Seuil ,Paris.

لكنّ الأهمّ من هذا الدليل الاختباريّ إنّما هو الدليل الرياضي المتضمّن بالقوّة في ما يحتمله الجهاز النحويّ المولّد للأقوال الممكنة. وملخّصه أنّ أيّ جملة ينتجها النحو للتعبير عن أيّ معلومة كانت ينبغي أن تكون من مجموعة الجمل المحتملة إحصائيًا في ما يولّده النحو من جمل لا نهائيّة. فلو رمزنا رقميًا لكلّ وحدة من اللسان، وشغّلنا الآلة المنتجة لتوليفاتها المحتملة واللانهائيّة، فممّا لا بدّ منه أنّ التوليفات المولّدة لا تشمل الأقوال الممكنة فقط بل حتّى الأقوال الممتنعة إمّا لعدم نحويّتها المبدئيّة أو لعدم مقبوليّتها في التصوّرات[١]. ومعناه أنّه، بغضّ النظر عن الخصائص النحويّة للتوليفات، لا يمكن لأيّ توليف خطابي أن يكون خارج الاحتمال النحويّ[٢]. فما لا يحتمله النحو إنّما هو التأويل الفعليّ الصالح لشكل بعينه من جملة التأويلات الممكنة في مقام بعينه. وهذا وإن كانت الخطابات المنتجة من أبنية ووحدات لا تخلو من ملامح ذكرويّة. وكذلك الأشياء في الطبيعة، لا في اللغة فقط. ولولا ذلك لما كان تحليل حالات الأشياء الراهنة سبيل الكشف عن ماضيها في كلّ العلوم. إلا أنّ ذلك في الألسنة أقوى، لكونها بالطبع آلات لمعالجة المعلومات. وهذا أمر لا بدّ من اعتباره في تعليمها.

منذ عقود، اعتبرنا العناصر المعجميّة، قطعا قوليّة وقع تجريدها بفضل المـَقـْولة[٣] من خصائصها المقاميّة العينيّة لكثرة دورانها بين المتكلّمين. وهذا ما يجعل العناصر المعجميّة محتفظة على صورة نمطيّة بملامح من المشاهد المقاميّة التي تصفها، ومختزنة لأهمّ المعاني والوظائف النحويّة، وما تتطلّبه هذه الوظائف والمعاني من أبنية.

يقتضي هذا التصوّر أنّ المثيرات المقاميّة الذهنيّة هي التي تدفع المصفاة البلاغيّة عند المتكلّم إلى البحث عمّا يلائمها من مختزنات المعجم في الجهاز النحويّ، وهي التي تجعل المتكلّم يستعمل في جمله القطع القوليّة المعجّمة الأكثر اختزانا لخصائص المقام المماثل لمقامات استعمالها السابقة، وأنّ المخاطب يتقبّلها ويتعامل معها على هذا الأساس، أي

١- النحويّة والمقبوليّة. انظر:

Chomsky (Noam) 1965 / trad 1971, Aspects de la théorie syntaxique, trad.Jean Claude Milner, Editions du Seuil, Paris.

٢- يتضمّن هذا الوصف أنّنا منذ أواخر الثمانينيّات (ن. الشريف،٩٣ـ ٢٠٠٢) ندافع عن مبدإ الحوسبة النحويّة التي بدأت ملامحها في الخمسينيّات والمتضمّنة لكون الدماغ ذو وظائف حوسبيّة طبيعيّة.

٣- الـمَقـْولة هي العمليّة الذهنيّة اللغويّة التي بمقتضاها نكوّن المقولات، أيّ المتصوّرات العامّة الجامعة بين المتصوّرات الجزئيّة.

باعتباره يختزن في مخزن النحو المعجميّ نفس الصنف من القطع القوليّة السابقة.

هذا بعض ما يستوجب أن تكون أحكام النحو قائمة على هذه الثنائيّة التخاطبيّة، وموظّفة لها. فليس التعامل التخاطبيّ بالنسبة إلينا مجرّد منفذ لتعليم الألسن أو لتحليل الخطابات، بل هو خاصيّة طبيعيّة في دور تكراريّ دائم يقتضيه التواصل في إطار التعامل الاجتماعيّ.

لم يكن ليغيب عن الناظر المتثبّت أنّ هذا الرأي مخالف تماما للرأي السائد آنذاك عند التوليديّين والقاضي بأنّ التقاء الوحدات المعجميّة المصرّفة بالأبنية الإعرابيّة لا يقف في التأويل الدلاليّ إلا في حدود ما سمّي منذ الستّينات بالقدرة اللسانيّة[١]، وأنّ هذا الرأي يحظى في عمومه بموافقة نظريّة عامّة ترسّخ من جرّائها منذ أوائل السبعينات الفصل القاطع بينها وبين القدرة التواصليّة ذات الأبعاد التداوليّة[٢].

لم يكن موقفنا آنذاك موقفا عقديّا متحمّسا للجرجاني أو لغيره، بل كان تفضيلا لرؤية موافقة لأهدافنا التعليميّة، ملائمة للمتعلّمين، قريبة من حدوسهم الرابطة بين دروس النحو والبلاغة، لا في مجال المعاني فقط، بل في المجاز والصور أيضا وفي ما بين الصيغ والأوزان الإيقاعيّة. فقد كان الربط مثلا بين معاني الاستفهام ووظائف أدواته في الإعراب، أو الربط بين أدوات التشبيه ووظائف أركانه، أو المقارنة بين جملة المشبّه المضمر وجملة المشبّه به المصرّح به في درس الاستعارة، ربطا مرسّخا في الآن نفسه للأبنية والوظائف النحويّة والبلاغيّة المختلفة ومثيرة للمتعة الفنّيّة وللرغبة في التقليد والإبداع، وداعية إلى التأمّل المنطقيّ.

لكنّ الأهمّ منهجيّا هو السند الإبستمولوجيّ. ذلك أنّ وسائل التعليم مهما كانت نجاعتها التربويّة تبقى صناعيّة غير مُثبتة للموقف النظريّ. فقد كان من اللازم أن نبيّن مثلا أنّه من طبيعة الأحكام النحويّة أن تكون الجملة «... **وقد ناحت بقربي حمامة ...**»

١- في ذلك الوقت، كانت العناصر المعجميّة في المناويل الشمسكيّة عناصر تقحم بالتدرّج والترتيب في مواضع المقولات، قبل أن يتطوّر إلى نظريّة المزج او الضمّ.

٢- حاول البعض معالجة هذه القضيّة بمقترحات عدّة، منها مفهوم «التداوليّة المدمجة» () ومنها مفهوم التمييز بين التداوليّة اللسانيّة وغير اللسانيّة ()، ومنها الاعتراف بالكلام حقيقة موضوعيّة وحيدة على خلاف اللسان ()، ومنها الفصل الذي توخّته التوجّهات الشمسكيّة.

جملة محتوية على استعارة بحكم أنّ الفعل «ناح» يختزن في معلوماته المقاميّة تعبيرا إنسانيّا عن ألم الفقدان[1]، أو أن تكون الجملة «**كيف فعل زيد وهو كذا؟**» جملة، وإن كانت تمثيلا صناعيّا مجرّدا لا قولا حقيقيّا، لا يمكنها بنيويّا إلا أن تدلّ على تعجّب أو استنكار أو عن معنى قريب. فمثل هذه الحجج المقتضية أن تكون الجملة المقولة مولّدة بحكم نحويّ ذي غرض بلاغيّ أنفذ في النقد النظريّ من النجاعة التربويّة. لكنّه يبقى تبريرا اختباريّا قابلا للتأويل على صورة مغايرة.

الأقوى في أصول المنهج ما كان عامّا قابلا للتحقيق في مجالات علميّة مختلفة. ومن هذه الجهة، نعتبر اللسانيّات علما ملحقا بالعلوم الطبيعيّة لكون اللغة وظيفة عصبيّة. فموقفنا من العلاقة بين النحو والبلاغة غير بعيد عن الموقف الإبستمولوجيّ العامّ من علاقة الأجسام الطبيعيّة بقوانينها وأحكامها، لا باعتبار هذه الأحكام علما صناعيّا قائما على صياغة لغويّة معيّنة، بل باعتبار هذه الصياغات اللغويّة تمثيلا لحقائق تسيّر الأجسام الطبيعيّة المعنيّة بالوصف والتفسير. فمن المعقول، بعد النظر في خصائص الأنظمة الطبيعيّة كما وصفتها علوم المادة، أن نقدّر أنّ للغة نفس الخصائص النظاميّة العامّة. وذلك باعتبار أن اشتغال اللغة اشتغال للمادة الحيويّة العصبيّة.

أهمّ ما يثير الانتباه في الأنظمة الطبيعيّة، ولا سيّما الحيويّة، أنّ العلاقة بين النظريّة العلميّة والمادة الطبيعيّة تختلف عن العلاقة بين هذه المادة الطبيعيّة والقوانين التي تكتشفها النظريّات العلميّة. فإن كانت القوانين المقترحة في إطار النظريّات العلميّة ذات وجود مستقلّ عن الطبيعة ذاتها، فإنّ البرنامج المسيّر لظاهرة طبيعيّة مّا لا ينفكّ عن مادته عند اشتغاله في إنجاز تلك الظاهرة لانضوائه في مكوّناتها.

فكما يعيش النحو المنظّم للبرنامج الجينيّ في خلايا الكائنات الحيّة المتولّدة عن اشتغاله، فكذلك يعيش الكلام ويتكاثر بفضل البرنامج النحويّ المتضمّن في مكوّناته. فلو لم يكن ذلك لما كان من الممكن استقراء المعطيات واختبارها.

١- رغم اشتغال التوليديّين على مفهوم السمات الانتقائيّة، كنّا في دروسنا البلاغيّة نتجاوز إلى المشاهد المقاميّة، وإلى التقابل بين المشهد المجرّد المختزن في النحو، والمشهد المنجز في الخطاب، وإلى ما ينتج عن هذا التقابل من إخلال بالمطابقة مولّد للمجاز.

الفصل الخامس

نحو مقاربة نحويّة تعامليّة في تعليم العربيّة لسانا أوّل

٥-١. قصور المنوال الخطّي عن استيعاب التعامل الاجتماعيّ

بناء على ما ذكرناه من أنّ الأنظمة الطبيعيّة لا تشتغل ببرامج منفكّة عن ظواهر اشتغالها، نتمسّك بأنّ الذهن لا ينتج الخطاب ببرنامج آخر غير البرنامج النحويّ.

ننبّه إلى أنّ هذا الرأي متضمّن نسبيّا في المشروع التوليديّ الأوّليّ. فليست الجمل التي ينتجها النحو، منذ الأبنية الإعرابيّة، كائنات مجرّدة، بل كائنات واقعيّة ما دامت كائنات معجّمة. إلا أنّها تقع داخل الذهن، ولا تصير خارجه إلا عند بلوغها إحدى الوجيهتين: الوجيهة اللفظيّة الإدراكيّة والوجيهة التصوّريّة. والقارّ في كلّ المناويل أنّ التأويل الدلاليّ الذي صار منذ السبعينيّات صورة منطقيّة هو الذي يجعل الجملة ذات مدلول بلاغيّ تداوليّ في الإنجاز، وأنّ الإنجاز الصوتي الذي سمّي في ما بعد بالصورة الصوتيّة، هو أيضا ضرب من التأويل التداوليّ.

المشكلة في هذا النموذج أنّه يجرّد البرنامج النحويّ من حقيقته التعامليّة بفرض كون المنتج المولّد صادرا عن قائل سامع مثاليّ لا وجود له. وهي فرضيّة إمثاليّة ناتجة، حسب تقديرنا، عن تصوّر التوليد حركة منطقيّة رياضيّة مستقيمة ذات حالة بدائيّة وحالة نهائيّة. وليست الطبيعة في الحقيقة سوى دور تكراريّ فوضويّ. فهذا التوليد المنطقيّ الرياضي آليّ مصطنع قد يعين باختزاليته المثاليّة على التمثّل الآليّ للبرنامج، لكنّه لا يصيب في تمثيله.

ينتج عن تخلّينا عن ذلك التصوّر الخطّيّ الذي وضعه تورنق، رغم نجاحه في المجال التقنيّ الرقميّ، عدم تسليمنا بالتمثيل الفاصل بين الإنجاز الصوتيّ واالتأويل الدلاليّ والمنعوت بالشكل اللمديّ أو اليائيّ الإغريقي (Y, λ)[١] ، وتعويضه بشكل دوريّ يمثّل تناوب المتكلّم والمخاطب في التعامل التواصليّ الطبيعيّ، ولا يختلف جوهريّا عن المنوال التواصليّ التقليديّ.

من المرجّح عندنا أيضا أنّ البرنامج النحويّ المولّد للخطاب لا يكتفي بذاته، كما تتصوّره بعض النظريّات اللسانيّة الحديثة، رغم استقلاله الداخليّ. فالبرنامج النحويّ

١- لمدا هو النطق الإغريقي لحرف اللام الفينيقيّ الساميّ، ونفضّل تسميته بالشكل اللامليفي (لا) انظر وصفه في (Chomsky 1993).

ككلّ البرامج يستقلّ داخليّا ويتعامل خارجيّا مع معلومات الدخل والخرج. فهو يتعامل ويتفاعل في الآن نفسه مع المنظومات الذهنيّة الأخرى غير القادرة بطبيعتها من الانتقال بين الأفراد دون التوسّط بالجهاز النحويّ. فليس بين الجهاز المُنتِج والخطاب المُنتَج فاصل قاطع كالأخدود العميق. لذلك اقترحنا أنّ الأبنية في استرسال وتشارط على درجات ومستويات تجريديّة متّصلة بين ما هو واقع بالفعل وما هو احتمال لما يقع، وأنّ البرنامج النحويّ لا ينتج الجملة، وهي الخطاب الأدنى، إلا بتعامل وتفاعل مع مصفاته البلاغيّة، أي المنظومة المقيّمة للمقام والمحدّدة للوحدات والأبنية الملائمة له[1].

هنا يكمن الفرق الجوهريّ بين النحو الطبيعيّ الذي يسيّر الألسنة، والأنحاء الصناعيّة الواصفة للألسنة. ولمّا كانت النظريّات النحويّة صناعة في وصف الأنظمة النحويّة الطبيعيّة، فهي ككلّ وصف معرّضة للنقص. وأهمّ نقص فيها هو أنّها تسقط انفصالها عن المادة الموصوفة، أي الكلام المنجز، على الأحكام النحويّة المسيّرة والمنتجة لهذه المادة.

والواقع أنّ الأبنية النحويّة محتملة لدلالاتها البلاغيّة التداوليّة، وأنّ الأحكام النحويّة متكهّنة باستعمالاتها الممكنة في المقامات المختلفة. وهو يقتضي أنّ التداوليّة والبلاغة تسميتان قديمة وحديثة لاشتغال منظومة نحويّة واحدة وظيفتها استصفاء المعطيات التصوّريّة والوجدانيّة واختيار ما يلائمها من البرنامج النحويّ المشتمل على الوحدات والأبنية الكفيلة بتوليد ما يناسب المقام.

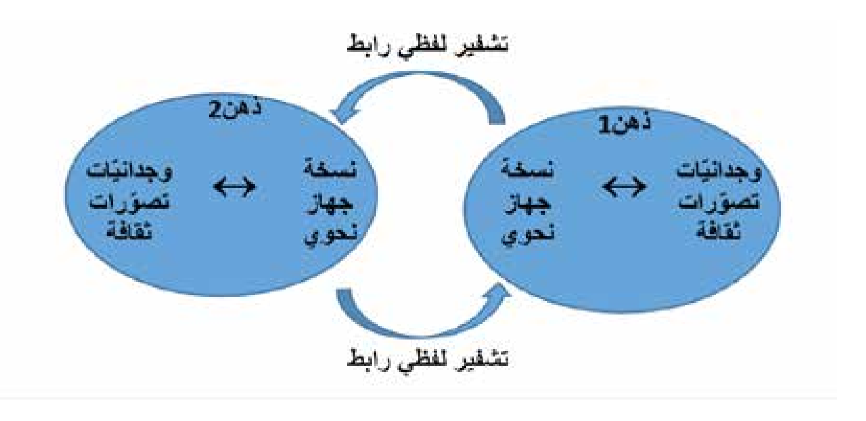
٥-٢. الدارة التعامليّة وإنتاج الثقافة

بناء على هذه الوجهة في التحليل، أضحى الفصل التامّ بين القدرة اللسانيّة والقدرة التواصليّة فصلا غير مطابق للاشتغال الدائم للأجهزة النحويّة على مدى عمر الإنسان، ما دامت الإنسانيّة لا تكفّ عن الكلام، وما دام كلّ متكلّم مخاطِبا لمخاطَب متكلّم يخاطبه أو يخاطب غيره المتكلّم بدوره له أو لغيره. فها هنا لعبة أدوار تكراريّة لا نهاية لها،

١- إن كانت وجهتنا هنا ذات صلة بتطوّر النظريّة العربيّة القديمة من سيبويه إلى السكّاكي مرورا بالجرجانيّ، فهي غير بعيدة في عمومها عمّا عمل في إطاره تمّام حسّان متأثّرا بفيرث، لكنّ صياغتنا مختلفة من حيث كونها عرفانيّة اجتماعيّة، تأخذ بعين الاعتبار تقدّم اللسانيّات في خضمّ الجدل التوليديّ.

سمّينا قناة دورانه بـ«**الدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة**». وهي دارة منغلقة تنتج الثقافة وتستهلكها بالمعالجة الجماعيّة الدائمة للمعلومات في عالم تنشئه اللغة ويزول حتما بزوالها:

(٤) الدارة التعامليّة



يرجعنا هذا الشكل إلى التصوّر التقليديّ القائم على التشفير التأليفيّ التكوينيّ للمتكلّم والإشفار التحليليّ التأويليّ للمخاطب، ويحدّ من الصرامة الآليّة للحوسبة التكوينيّة وللحوسبة التأويليّة، ويترك الباب مفتوحا لسوء التفاهم الطبيعيّ بين المتكلّمين، وللتعاون الأزليّ الأبديّ على مجاوزته[1].

يعني هذا عندنا، في ما يعني، أنّ الجهاز النحويّ يتعامل مع كلّ المنظومات الذهنيّة الموفّرة للتصوّرات والانفعالات والحالات النفسيّة، ولا سيّما الذاكرة المحافظة على ما يصطفيه الذهن من معالجات معلوماتيّة. ولمّا كانت الذاكرة الفرديّة لا تختزن المعلومات الذاتيّة فقط بل تختزن أيضا كلّ الرصيد الشخصيّ من المعلومات المتأتّية من المعالجة الجماعيّة للمعلومات، أي الثقافة، كان من اللازم أن تكون الثقافة المختزنة عند الفرد من جملة ما يستصفيه ويحيل عليه الجهاز النحويّ عن طريق المصفاة البلاغيّة المحدّدة لعناصر الإنتاج وشكله، وعن طريق الخطاب المنتج.

تنبني على هذا التوجّه اختيارات عدّة، تتحكّم في قبولها وعدم قبولها أو إرجائها النجاعة النظريّة في وصف الألسن وتماسك المعمار الراسم لجهازها النحويّ، والنجاعة العمليّة في مختلف المجالات التطبيقيّة ومنها التقنية والتعليميّة.

١ – (الشريف ٩٣-٢٠٠٢، الفصل الأوّل من الباب الأوّل)

في نظرنا، لا توجد مشكلة كبيرة في مستوى المعمار الممثّل للجهاز النحويّ، إذا ما قبلنا أنّ الأجهزة الطبيعيّة تنتظم في منظومات ذات استقلال داخليّ يتعامل كلّ منها مع المكوّنات الأخرى ولا يتعارض معها. فبحسب هذا التصوّر، كما لا ننتظر أن تكون أحكام الأبنية الصوتيّة مثلا متحكّمة في الأبنية الصرفيّة، بل متفاعلة معها، على صورة تتطلّب تعديل الواحدة بحسب الأخرى، فكذلك لا ننتظر من الضغوط البلاغيّة أو النحويّة إلا أن تكون قابلة للتفاعل بعضها مع بعض. فمن مهمّات اللسانيّ النحويّ إذن أن يعمل على تفسير التوازن الانتظاميّ بين المكوّنات والمنظومات، وأن يحدّد الأحكام المسيّرة لواجهات التلاقي بينها.

عليه ألا نهمل مثلا:

- أنّ تسلسل النصّ وصلا وفصلا قائم على نفس ما يستعمل أداة عطف،
- وأنّ الأعمال الكلاميّة المتنوّعة والثريّة قائمة على أعمال لغويّة أبسط ذات صلة بطبيعة الموصولات المصدريّة،
- وأنّ الأدوات الدالة على التشبيه تتنوّع بحسب المواضع والوظائف الإعرابيّة،
- وأنّ العناصر المعجميّة تشتغل عناوين لثقافة موسوعيّة،
- وأنّ بناء الفعل مع معمولاته يرسم مشهدا ركحيّا فيه الأسماء تقوم بأدوار معيّنة،
- وأنّ الأبنية بحكم دورانها في الدارات التعامليّة، تحتفظ بملامح عامّة عن مقاماتها النمطيّة.

وفي الدراسات النحويّة والبلاغيّة معطيات عدّة قابلة للصياغة على صورة تفسّر لِمَ وكيف يمكن للأبنية اللفظيّة الدالّة أن تكون قناة التواصل بين الأذهان بخضوعها للبناء النحويّ.

٥-٣. الثقافة والقدرة التعامليّة النحويّة البلاغيّة

لا يحتاج المتعلّم ولا أيّ متكلّم بسيط إلى كثير من التنظير ليدرك بحدسه اللسانيّ أنّ حذقه للسان مّا لا يتمثّل فقط في طريقة النطق وفي اختيار الكلمات والصيغ وفي التركيب الإعرابيّ الصحيح وخزن الكلمات، بل يتمثّل أيضا وقبل كلّ شيء في الوصول

إلى **تحقيق المعنى المقصود في مقام تواصليّ مناسب**، وأنّ هذا يتطلّب، في ما يتطلّب، ثقافة دنيا في موضوع الحديث.

لكن، رغم شيوع هذا الحدس العامّ وما يصاحبه من أحكام تقييميّة في من يجيد المحادثة ومن لا يجيدها بهذا اللسان أو ذاك، نجد اللسانيّين، لأسباب نظريّة ومنهجيّة، يحافظون على التمييز الفاصل بين المعرفة اللسانيّة والعمل بها في التخاطب، ويشرّعون لعدم اكتراث التعليميّين الاكتراث الكافي بالخلفيّة الثقافيّة وبالمحتوى الثقافيّ المناسب، والحال أنّ وظيفة اللغة كما أكّدنا هي المعالجة الجماعيّة للمعلومات، وأنّ الثقافة ليست سوى حصيلة لهذه المعالجة[1].

هذا أمر أساسيّ لا بدّ من اعتباره في تعليم العربيّة لسانا أوّل. فالشعور العامّ عند المتعلّمين أنّ تعليم العربيّة لا يوسّع من أفقهم، ولا يضيف شيئا ذا بال إلى ما تعوّدوا عليه من تصوّرات شبه محنّطة، وأنّ الألسنة الأجنبيّة سفينة الخلاص والنجاة، وليست مجرّد نافذة على العوالم الأخرى.

لذلك، وعوض الانسياق مع التيّارات اللسانيّة القائمة على الفصل والمقابلة بين القدرة اللسانيّة النحويّة من جهة والقدرة التداوليّة والتواصليّة من جهة أخرى، عملنا، خاصّة في العقدين الأخيرين، على توظيف المعرفة المنهجيّة والنظريّة في اللسانيّات العربيّة القديمة وفي اللسانيّات الغربيّة الحديثة وفي العلوم المساعدة[2]، لترسيخ مفهوم للنحو يستوعب هذا الحدس العامّ.

نشير عرضا أنّ الفصل التامّ بين القدرتين لا يحظى بموافقة كلّ المنظّرين، وأنّ منهم من حاول أن تكون دراساته التداوليّة أو التواصليّة غير مهملة للثقافة ولا للعامل النحويّ، ومن حاول أن يبيّن أنّ مفهومه للنحو لا يتعارض مع مبدإ التواصل. لكن لا يسعنا التفصيل في هذا الشأن لضيق المجال. فهو مقام توظيف للسانيّات لا مقام عرض للنظريّات. ومن المفيد في رأينا أن نقدّم ما يبيّن أنّ توظيف الأفكار اللسانيّة الحديثة في

١-نؤكّد أنّنا نستعمل عبارة «الثقافة» بالمعنى الأنتروبولوجيّ الواسع، وهي كلّ المعلومات العقديّة والمعرفيّة والمهاريّة الجماعيّة المشتركة وما يتّصل بها من مجرّدات ومجسّدات ذهنيّة وسلوكيّة وغيرها على صور وهيئات ليست بالضرورة واعية، ولا بالضرورة صحيحة أو صادقة، ولا بالضرورة رفيعة أو وضيعة.

٢-لا يمكن لأيّ علم من العلوم أن يتقوّم بالانعزال عن سائر العلوم الأخرى....

التعليم لا يستلزم بالضرورة التطبيق السلبيّ، بل يستلزم الفحص والتمحيص والنقد، والبحث عن حلول للقضايا المطروحة التي لا تجيب عنها النظريّات الغربيّة المتوفّرة.

في رأينا أنّ أهمّ سؤال تعليميّ ونظريّ هو السؤال الذي يفسّر جوابُه السبب الذي يجعل الحسّ العامّ، أو الحدس العامّ يقرن المعرفة باللسان بالقدرة العفويّة على استعماله في التخاطب، وعلى التكيّف مع ما تقتضيه الخلفيّة الثقافيّة للخطاب.

نذكّر أنّنا أشرنا أعلاه في معرض حديثنا عن اللغة واللسان أنّ اللسان لا يعني في الوعي الجماعي القدرة النحويّة الخالصة بقدر ما يعني الكلام الحاصل والمحتمل حصوله بفضل القدرة على إنشائه.

هذا ما حاولنا الإجابة عنه بمفهوم «**الدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة**». وهو مفهوم يقوم، في ما يقوم عليه، على فرضيّة كون القدرة التواصليّة قدرة نحويّة لسانيّة، وعلى أنّ النحو «**جهاز تعامليّ**» بفضله تتمكّن المجموعات الإنسانيّة من معالجة المعلومات الطارئة عليها معالجة جماعيّة[١].

٥-٤. الدارة التعامليّة والذكاء الجماعيّ

نشدّد في هذا السياق على أنّ التواصل الاجتماعيّ المبنيّ في حدّه الأدنى على متخاطبين اثنين[٢] إنّما هو ترابط رمزيّ بين الأذهان. ولمّا كان الذهن هو الجزء النفسّي من الوظائف العصبيّة، كانت الترابطات بين الخلايا العصبيّة الأداة الماديّة لكلّ النشاطات الذهنيّة، ومنها كلّ القدرات المكوّنة لما يسمّى بالذكاء. وبالتالي، فالترابطات اللغويّة بين الأذهان الفرديّة المعالجة للمعلومات هي التي تكوّن ما يسمّى بـ"**الذكاء الجماعي**" لكونها تقوّي

١- من أهمّ الأفكار التي أضفناها إلى القاعدة الفكريّة المنهجيّة لعلوم اللغة وضع اللغة في مراتب تطوّر المادة الحيّة في قدرتها الحوسبيّة الطبيعيّة على معالجة المعلومات. في تقديرنا أنّ الأحياء تعالج المعلومات الأساسيّة ذات الصلة بهويّتها النوعيّة في علاقتها بالمحيط في مستوى المعالجة الهبائيّة الوراثيّة، أي الجينات، وتعالج علاقة نوعها الحيوانيّ في مستوى الجهاز العصبيّ الفرديّ بفضل وراثتها الغريزيّة. وفي رأينا أنّ قمّة التطوّر الحيوانيّ في معالجة المعلومات هي استعماله للغة أداة للتواصل بهدف المعالجة المشتركة للمعلومات ذات الصلة بالبقاء في المحيط. وقمّة هذه المعالجة اللغويّة المشتركة هي اللغة البشريّة.

٢- ننتصر نظريّا ومنهجيّا لفكرة الحوسبة الطبيعيّة، وأنّها قائمة أساسا على قاعدة ثنائيّة فوضويّة التكرار. وعلى هذا الأساس، إن كانت العائلة (المبنيّة على الزوج التناسليّ) هي البنية الدنيا للاجتماع الحيوانيّ، سواء أكان أمويّا أم لم يكن، فإنّ الزوج التخاطبيّ هو الهباءة الاجتماعيّة الدنيا للتعامل اللغويّ.

وتضاعف بالتعاون المشترك عدد الترابطات العصبيّة العاملة على التقاط المعطيات والمقارنة والتحليل والتأليف والاستدلال والتوليد والخزن والحفظ وغيرها من العمليّات الذهنيّة التي لا يمكن للفرد أن يلمّ بها، والتي تنعت بالعرفانيّة[1].

وهذا ما نرى وجوب تحقيقه في تعليم العربيّة، لا لأنّ الألسنة، كلّ الألسنة، تحقّق وظيفة اللغة المستمدّة من القدرة البيولوجيّة العصبيّة على معالجة المعلومات معالجة جماعيّة، بل لأنّ توظيف اللسان العربيّ لهذه المهمّة الجماعيّة هي السبيل الوحيد للمحافظة على فعاليّته الإنسانيّة، باعتباره القوّة اللسانيّة البشريّة الرابعة. ففي الوقت الحاضر ما زال اللسان العربيّ متـكلا على رصيده الثقافيّ القديم غير الملائم في معظمه للحياة المعاصرة. فلم يعد اللسان العربيّ يضيف إلى الثقافة الكونيّة معرفة مفيدة، ولا تصوّرات فكريّة وفنّيّة رفيعة ولا ملبّيا للانتظارات الثقافيّة العامّة في العقائد والمعارف

١ - «العرفان» في لسان العرب لابن منظور هو المصدر الأوّل للجذر [ع.ر.ف]. فمعناه اللغويّ سابق للمعنى الاصطلاحيّ في التفكير الدينيّ. ولا معنى لترك معنى لغويّ أصليّ لأجل معنى اصطلاحيّ مهما كان. فلو كان هذا المسلك معقولا لوجب حذف الكثير من المصطلحات العلميّة، كالقطب في الجغرافيا والفيزياء الكهراطيسيّة، وكالزاوية والمستقيم في الرياضيّات، وما يماثلها في جميع الألسن كعبارة دكتور التي يحبّها الكثيرون والتي لم تكن تعني في الأصل سوى الفقيه في الدين. ولقد اخترنا عبارة «العرفان» ترجمة لـ(cognition) منذ السنة الجامعيّة ٨٥ـ١٩٨٦. ولقد اخترناها بعد تتبّعنا لبعض الدراسات الفزيولوجيّة العصبيّة السائدة آنذاك. وهذا الأساس البيولوجيّ هو الأساس المقصود بهذه الدراسات، ويختلف عن التقاليد الذهنيّة التقليديّة، وإن كانت تلاقيها. فالاتّجاه الذهنيّ هو كلّ اتّجاه يقوم على استبطان أو على استدلال غرضه فهم الذهن انطلاقا من التأمّل خاصّة في منتوج الذهن ومظاهره المختلفة. وأغلب هذا النظر يدخل في نظريّة المعرفة كما وضع أسسها القدماء خصوصا منذ إفلاطون وأرسطو إلى ديكرت وكانط بالخصوص، وغيرهما من غير العقلانيّين المثاليّين ممّن واصلوا منهج الواقعيّين منذ الإغريق في القول بدور الإدراك الحسّي في إنتاج المعرفة كبرتراند رسّل ومن سبقه من الفلاسفة الأنكلو سكسونيّين. أمّا الاتّجاه العرفاني فيقوم على تأسيس المعرفة والإدراك على أسس بيولوجيّة سابقة في خزن الكائنات للمعلومات. وإذن، فالمعلومات العرفانيّة تجاوز الوعي والمعرفة والإدراك، بل تعمل فيها، لكونها متأتّية من تجهيزنا العصبيّ المكوّن لماهيّتنا النوعيّة الحيوانيّة، لا من تجربتنا الفرديّة باعتبارنا آدميّين مرّوا بمراحل حضاريّة وثقافيّة تاريخيّة، بحيث لو لم يكن جهازنا العصبيّ على ما هو عليه، وكان على خلق آخر يعتمد حواسا أخرى غير الخمس المعروفة وعلى ترابطاتخلويّة أخرى غير ما هي عليه خلايانا العصبيّة، لكان إدراكنا للكون غير إدراكنا ولكانت لنا معرفة أخرى. فهذا هو المقصود بالعرفان البيولوجيّ، لا الإدراك في معناه الفلسفيّ ولا المعرفة في معناها النظريّ. وليس العرفان بشريّا بالضرورة. فلكلّ نوع من الحيوان عرفانه. وفي هذا المعنى، فصنع العنكبوت لشبكته عرفان لا معرفة، وغريزة لا إدراك. كذلك صنع النحلة للشهد من الرحيق وبناؤها للخليّة، وكذلك أكل النمر للحم عوض العشب، وسفر الطيور عبر القارات ورجوعها إلى عشّها. ولكي لا ينسى العربانيّ هذا الفرق بين العرفان والمعرفة والإدراك، عليه أن يتذكّر هذه الجملة: «Cognition is the basis of our perception and knowledge» «العرفان أساس الإدراك والمعرفة». فليست القضيّة قضيّة اتّفاق في المصطلح، بدليل أنّ هذه الجملة ممكن ترجمتها إلى الألسنة السابقة في استعمال المصطلح (Cognition) عوض (knowledge, perception).

والمهارات. وصار أحسن ما يقدّمه العرب للعالم تغذية للألسن المنافسة على حساب اللسان الوطنيّ.

ما جعل اللسان العربيّ يحافظ على هذه المرتبة البشريّة الرابعة إنّما هو الدور التاريخيّ الذي قام به في المزج بين الشعوب وثقافاتها في اتّجاه كلّيّات ثقافيّة إنسانيّة تشارك فيه الأقوام المختلفة. هذه الوظيفة القائمة على التواصل المحقّق للمعالجة الجماعيّة للمعلومات هي الوظيفة التي خسرها لفائدة ألسنة أخرى كالفرنسيّة والأنكليزيّة المهدّدتين لمكانته حتّى داخل مجاله الحيويّ.

ليس تأكيدنا على مفهوم الدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة مجرّد دفاع عن رأي، بل هو دفاع على الحقيقة التي يمثّلها والتي عبّرنا عنه بالترابط التواصلي بين الأذهان باعتباره توسعة جماعيّة للترابطات العصبيّة التي في مستوى دماغ الفرد. فإن كان الذكاء الفردي يتحقّق بالترابطات العصبيّة، فالترابط اللغويّ بين الأفراد المتبادلين للمعلومات والمتعاونين على معالجتها ضرب من المضاعفة الحسابيّة للطاقة المعالجة. وهي مضاعفة معرّضة لجميع الاحتمالات إيجابا وسلبا. وإذن فحسن استعمالها الاجتماعيّ باللسان الوطنيّ هو الوحيد الكفيل بجعل العربيّة أداة مثمرة في توفير «**ذكاء جماعيّ**» ضامن لبقائها وانتشارها. وهذا لا يكون في نظرنا إلا بتعليمها بمقاربة نحويّة تعامليّة محورها المعارف والمهارات الرفيعة والمجدية.

فمفهوم الدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة استيعاب وتفسير لحقيقتين اجتماعيّتين: «الذكاء الجماعي» و«التطوّر الثقافيّ». والثاني صنيعة الأوّل.

فمن الجهة الأولى، كان اللسان هو المجمّع الفعّال لذكاء الأمّة المتكلّمة به. وينجرّ عن تركه أنّ المشارك بأيّ لسان غيره في شحذ الذكاء الجماعيّ يصير منضويا في أمّة ذاك اللسان وإن لم يرد. وهو الواقع الذي نعيشه في أغلب البلدان العربيّة برحيل الأدمغة والتخلّي عن استعمال اللسان، بسبب الضعف الاقتصاديّ أو بسبب الخور السياسيّ أو بسبب الانهيار التامّ. فكم فينا من مهاجر بجسده وهو مغادر للسانه أيضا. وكم فينا من مغادر للسانه وهو مقيم.

إنّ الثقافة، وإن جرى الاستعمال بتخصيصها بما هو راق وفرديّ، لا تكون في الواقع الطبيعيّ إلا اجتماعيّة تـُحفظ وتـُنمّى بالتواصل وما يقتضيه من جدال، أي بالتناقل المكرّر لمحتواها، والمجدّد لتوزيعاتها بين الذاكرات الفرديّة، ولكن أيضا بنفي البعض لإثبات البعض وإثبات البعض لنفي البعض، وإقرار ما يقرّ، والتساؤل في الأشياء والأمر بها، وغير ذلك ممّا يكون بالتجادل المضاعف لها كمّا وكيفا.

ليست هذه الشفويّة الثقافيّة التي طالما درست وكأنّها مجرّد ظاهرة ثقافيّة كيانا اجتماعيّا موازيا لكيانات اجتماعيّة أخرى منها اللغة. فهي على مدى عمر الإنسانيّة ناتجة عن اشتغال الأجهزة النحويّة المسيّرة للألسنة في معالجتها الدائمة للمعلومات كالعسل الذي تنتجه خلايا النحل وتتغذّى منه وتزيده عسلا على عسل بمعالجة الموادّ المستقاة من المحيط.

لهذا التصوّر التعامليّ للنحو الطبيعيّ أبعاد مختلفة أخرى. ما يهمّنا هنا أكثر هو الوعي بأهمّيّة استعمال اللسان العربيّ بكثافة في مختلف المقامات، وبأهمّيّة استعمال الوسائل التواصليّة في تعليمه، أي بأن يقام تعليمه على استعماله في المقامات المختلفة استعمالا قائما على تشارك المتعلّمين في معالجة المعلومات، حسب برامج يوفّرها المعلّم ويسهر على تطبيقها على صورة لا تجعل المتعلّم مكتسبا للأبنية والوحدات فقط، بل مكتسبا للشعور بأنّ هذه الأبنية والوحدات ذات مهمّة فعّالة في تحقيق تطلّعاته، وفي توجيهه إلى تطلّعات أحسن. فهذا الشعور وهذا الشعور فقط هو الذي يجعله مقبلا على الألسن الأجنبيّة معرضا عن لسانه[1].

٥-٥. في الفرق بين المعالجة التعليميّة والمعالجة التقنيّة

إن كنّا نلحّ على أنّ التواصل اللغويّ تجميع موسّع للترابطات العصبيّة المعالجة للمعلومات، وأنّه يمكّن من مضاعفة مردود الذكاء الفرديّ بجعله منضويا في «ذكاء جماعيّ» فعّال فيه يتشارك الأفراد في المعالجة الجماعيّة للمعلومات الطارئة، فلا يعني إلحاحنا هذا أنّنا نقترح جهازا نظريّا يبشّر باستعمال التقنيّات الرقميّة، ويفرش البساط لاستقبالها. فليست التقنيّات في تعليم الألسن سوى أدوات مساعدة بدرجة ثانية لا

١- تعليم الألسن بوضعها في مهمّة طريقة مستعملة في تعليم الألسن بالاتّحاد الأوربيّ. واستعمال الفرنسيّة في تعليم المعارف بالكيباك ولا سيّما العلميّة طريقة ناجحة في الوقوف ضدّ زحف الأنكليزيّة.

تعوّض الأنشطة الذهنيّة المؤدّية إلى التعلّم والاكتساب. فمن اللازم أن نحترز من المسهّلات الحاسوبيّة الصناعيّة والتجاريّة للتمييز بين النافع وغير النافع منها، وأن نركّز على القدرات الذهنيّة الطبيعيّة، فهي الأساس والهدف من تعليم الألسن[1].

صحيح أنّنا من الذين يسلّمون بأنّ دماغ الإنسان جهاز حوسبيّ طبيعيّ، وبأنّ البرنامج النحويّ المركزيّ برنامج محوسب للمعطيات، وأنّنا إضافة إلى هذا وبناء عليه نعتبر التواصل ترابطا حوسبيّا طبيعيّا. إلا أنّ تأكيدنا على طبيعيّته تأكيد على أنّه مخالف للصناعيّ، بل مناف له، وغير ملائم له في الأهداف والتمشّيات.

لا يهمّنا في المجال التعليميّ نجاح الحوسبة الرقميّة في معالجة المعلومات إلا باعتبارها وسيلة من الوسائل الممكن استغلالها بحذر كبير. فليس غرضنا في التعليم جعل الحاسوب مجيدا حاذقا في استعماله للعربيّة. فهذا هدف اقتصاديّ وصناعيّ مهمّ؛ غير أنّه مغاير لغاياتنا في جعل المتعلّم قادرا على استعمال العربيّة في معالجته للمعطيات، وقادرا على التشارك مع غيره في طرح المواضيع والنقاش وتبادل الآراء والمعلومات والبحث معا على حلول للقضايا الطارئة.

فما نقترحه من تعليم يقوم على المعالجة التواصليّة إنّما يستهدف شحذ ذهن المتعلّم في ذاته لا قدرته على النقر على مِعزف الحاسوب. فهذا محور تعليم آخر، هدفه شحذ المهارات التقانيّة.

ثمّ إنّي لا أعتقد، في ما يتعلّق بالتطبيق التقنيّ، أنّ الدارّة التعامليّة قابلة للتطبيق الآليّ المباشر. فرغم أنّ الغيمات الشبكيّة الرقميّة تماثل في العموم الاتّساع الثقافيّ، فلا وجود في البرامج الصناعيّة الحوسبيّة لتجهيز نحويّ بلاغيّ تعامليّ بالمعنى الإنسانيّ المقصود. فما نراه في هذا الميدان الرقميّ مجرّد محاكاة صناعيّة لظواهر طبيعيّة، ولا تقوم على التكرار الفوضويّ لدارة تعامليّة دنيا مؤسّسة على الثنائيّة التخاطبيّة، وعلى التفاعل بين ذهنين لكليهما تصوّراته الشخصيّة وشحناته الوجدانيّة الخصوصيّة.

ذلك أنّ التعامل مع المحيط في فترات الاكتساب الطبيعيّ إنّما هو تعامل تواصليّ قائم على الدوران والتشارك، وعلى معالجات ذهنيّة وجدانيّة وتصوّريّة للحاصل من هذا

١- من المفيد أن نلاحظ أنّ المؤسّسات الكبرى التي تركّزها سفارات الدول العظمى في مختلف البلدان لتعليم الفرنسيّة والأنكليزيّة وغيرها من الألسن مؤسّسات لا تستعمل في تعليم ألسنتها أيّ برنامج حاسوبيّ باستثناء البرامج ذات الصلة بالتسيير أو التقييم وبعض الجوانب المساعدة الأخرى.

التعامل. والتفاعل الوجدانيّ هو الأساس الذي يقوم عليه إنشاء البنية النحويّة كما بيّنّا في أعمال سابقة. فالجملة النحويّة هي قبل كلّ شيء ردّ فعل لإحداث إخبار أو استخبار أو إثبات أو نفي أو أمر أو غيرها من الأعمال اللغويّة[١]. فليست الإحالة التصوّريّة، أي إحالة العنصر اللسانيّ على مرجع متصوّر في الذهن، سوى محتوى مفعول متمّم للإنشاء كما بيّنّا ففي قولك «إنّ زيدا قائم»، تقع «إنّ» في محلّ حدث إنشائيّ له قيمة قوله الشارح: «أنا المتكلّم أؤكّد ...» و«زيدا قائم» تقع في محلّ المفعول لهذا التأكيد. وبذلك نفسّر نصب رأسها الإسناديّ» كما بيّنّا على خلاف الشائع [٢].

١- من الشائع عند بعض المؤلّفين استعمال عبارة «الأفعال الكلاميّة» وما شابهها ترجمة لـ(speech acts). وقد يظنّ البعض أنّ عبارة «الأعمال اللغويّة عندنا تدلّ على نفس المدلول. وليس الأمر كذلك. فعبارة الفعل عندنا تبقى محافظة على دلالتها الاصطلاحيّة التقليديّة في أقسام الكلم. ونفضّل في هذا السياق المحافظة على عبارة «الفعل الإنشائيّ» لمثل ما سمّاه القدماء بهذا الاسم من مثل {بئس، نعم، عسى إلخ...}. وينبني على هذا الاختيار أنّ هذه الأفعال «أفعال لسانيّة» لا كلاميّة، لكونها أفعالا مخصّصة لمعان إنشائيّة بمقتضى الوضع النحويّ الخاصّ بالعربيّة. وهذا لا يمنعها من أن تكون كلاميّة متى وقعت في خطاب مّا، ككلّ فعل أو اسم في اللسان، إذا أخرج من إطلاق المعجم إلى الإنجاز في الخطاب صار من مكوّنات هذا الخطاب. والفعل، كلّ فعل، إنّما هو تحقيق لمقولة الحدث. والأحداث ثلاثة في التقليد النحويّ: عمل وحالة وصفة. ونعتبر هذا التقسيم القديم صالحا، ولا يتضارب مع ما أنجز حديثا من تصنيف للأفعال. فعبارة عمل في قولنا «أعمال لغويّة» تعني أنّ المقصود بها من هذا الباب ليس حالة ولا صفة. وأمّا نعتها باللغويّة ففي المعنى الذي ذكرناه للغة باعتبارها خاصية بشريّة. وإذن فالأعمال اللغويّة عننا دلالات حدثيّة كلّيّة في اللغة البشريّة لها تحقّقات مختلفة في الألسن المختلفة. وإذن فهي في نظرنا من مكوّنات النحو الكلّيّ. وهي في نظرنا ثلاثة الإنشاء الموجب كالتقرير والإثبات، والإنشاء السالب كالأمر وما هو في معنى قريب منه، والإنشاء الممكن كالاستفهام. فالموجب هو الإنشاء المطابق لما يعتبره الوضع كائنا، والسالب لما هو ليس بكائن، والممكن لما هو محتمل للآثنين.

٢- دافعنا منذ سنوات على أنّ البنية النحويّة، سواء أكانت إعرابيّة أم صرفيّة، بنية تتركّب من حيّزين استقينا مكوّناتها من التراكم اللسانيّ، وهما: (أ) حيّز إنشائيّ يدلّ على عمل المتكلّم الواضع يتحكّم في(ب) حيّز إحاليّ يدلّ على الكون المتصوّر ويعمل فيه. أمّا الحيّز الإنشائيّ، فيتكوّن من ثلاثة محلات أوّلها محلّ الرابط الواصل بين الأبنية، ورمزه الواو [ϑ] باعتبارها أمّ الباب، والثاني محلّ الموصول الإنشائيّ الدال على إيقاع العمل اللغويّ، ورمزه [Î]، والثالث محلّ الوجود ووظيفته إيجاد الإحالة سلبا أو إيجابا، ورمزه [Ǝ] أو [ك]، ويؤدّي الإثبات والنفي. وأمّا الحيّز الإحالي، فيتكوّن من ثلاثة محلاّت، محلّ الحدث الفعليّ، ورمزه [ف]، ومحلّ الحادث الاسميّ الأوّل، ورمزه [فا]، ومحلّ الحادث الإسميّ الثاني القابل للتعدّد الاختياريّ، ورمزه [مف]. وتتركّب حسب البنية العامليّة التالية:



فهذه الآليّات النفسيّة الذهنيّة هي المستهدفة بالتعامل التواصليّ وما تنتج عنه من تفاعلات لا الآليّات الرقميّة الصناعيّة.

٥-٦. التنشيط التواصلي وتركيز الأبنية المتشارطة

إنّ ميدان التعليم اللغويّ مجال مهيّأ بطبعه لتطبيق منهج يقوم على التشارك التواصليّ في معالجة المعلومات شفويّا وكتابيّا، لكونه ميدانا إنسانيّا قائما على «**الثنائيّة التخاطبيّة الدنيا**»[١] الطبيعيّة والقابلة للتكرار. فكما يكون التعامل بين المعلّم والمتعلّم، يكون أيضا بين المتعلّمين. وذلك من جهتين:

- الجهة الأولى تركّز على وسطيّة المعلّم ومركزيّته التعليميّة المتمثّلة في التخطيط والتنشيط وفي المشاركة بالتوجيه والتعديل؛ فوسطيّة المعلّم لا تعني كونه مجرّد وسيط بين المعرفة العالمة والمتعلّم؛
- والجهة الثانية أثرى يشارك فيها الحاضرون في المقام الصغير المسمّى بالقسم أو الفصل، وهي لا تنفي وسطيّة المعلّم ومركزيّته، ولكنّها تركّز على مشاركة المتعلّم ونشاطه في حسن سير الفريق نحو الأهداف العمليّة المسطّرة.

العادة أنّ هذا الصنف التعامليّ هو النواة المشتركة بين كلّ المناهج القائمة على تنشيط المتعلّم بإسناده مسؤوليّة الدور الرئيسيّ في التعلّم، وهو نواة المناهج المنعوتة منذ عقود بالتواصليّة لأنّه يستهدف تنمية القدرة التواصليّة عند المتعلّم. إلا أنّ هذه العبارة ترعرعت منذ خمسة عقود في مناخ التقابل بين منحى هايمس الاجتماعيّ[٢] ومنحى تشمسكي النفسيّ، أي التقابل بين القدرة اللسانيّة النحويّة والقدرة التواصليّة التداوليّة. فهي، من هذه الجهة، محمّلة بتبعات ما نقدناه أعلاه.

١- الثنائيّة التخاطبيّة في منوالنا النظريّ هي القاعدة الأوّليّة للتعامل المكوّن للاجتماع اللغويّ. وهي عندنا بنية نحويّة مشتقّة من التشارط الشحنيّ الوجودي [± ← [-← +]] في المستوى المقوليّ، حيث تقتضي إيجابيّة المتكلّم سلبيّة المخاطب وحيث يقتضي تشارطهما إمكان الغائب. وهذا قائم على تصوّر الآخر غائبا ممكنا يشترط الحضور الوجوبيّ السلبيّ المشترط للحضور الوجوبيّ الموجب. فهذا التشارط الثنائي المزدوج تشارط وجوديّ عام في المقولة النحويّة، منه يقع اشتقاق الأدوار التخاطبيّة في الإنجاز التخاطبيّ والأطياف الضميريّة في المحلاّت الإعرابيّة والضمائر في المخزن الاشتقاقيّ المعجميّ.

2- HYMES, D., 1972: «On communicative compétence», Sociolinguistics, Penguin

إن كان مفهوم القدرة التواصليّة في بداية نشره قائما على ما يشبه الإقصاء للنحو في معناه الصناعيّ المكتوب[1]، والاعتماد الكلّيّ على تحقيق التعليم الألسنيّ بتدريبات تواصليّة محاكية للواقع، فسرعان ما تفطّن القائمون عليه إلى وجوب التعديل الجزئيّ، بإدخال التوعية النحوية على صور مختلفة. لكنّ أغلب التعديلات، إن لم تحافظ على الفصل، فإنّها حافظت على إدراج القدرة النحويّة مكوّنا من مكوّنات القدرة التواصليّة، ولم تعتبر القدرة التواصليّة وظيفة الجهاز النحويّ.

ثمّ إنّ أغلب الطرق المختلفة التي اقترُحت بعد ذلك تحسينا وترميما لنقائص هذه الطريقة، كثيرا ما أخذت عبارة النحو على معناها الصناعيّ غير الطبيعيّ، فكان اهتمامها بما يقوله النحويّ في شأن الأبنية أقوى من اهتمامها باكتساب المتعلّم لتلك الأبنيّة، واكتساب أحكامها على صورة حدسيّة غير واعية كلّ الوعي بها[2].

وفي رأيي أنّ أنجع الطرق في نشر العربيّة لسانا أوّل إنّما هو في استعمالها التواصليّ المكثّف في صنفين من الأنشطة المتكاملة:

(أ) تنشيط التعامل بين المتعلّمين في معالجات جماعيّة مشتركة لمعلومات ذات صلة بمجالات ومقامات مختلفة؛

(ب) إثراء الحدس النحويّ بمقتضى ما يستدعيه هذا التعامل من وعي بالوحدات والأبنية المناسبة للدلالات المقصودة.

١- كثيرا ما يقع الخلط عند الدارسين بين النحو الصناعيّ الذي يتوصّل إليه الوصف العلميّ والنحو الطبيعيّ الكامن في أذهان المتكلّمين مهما كانت درجتهم الثقافيّة ومهما كانت نسبة الذكاء عندهم ومهما كان وعيهم بالقواعد والمبادئ والأصول المسيّرة لكلامهم. فالإعراض عن درس النحو في المقاربات التواصليّة الأولى إعراض عن الدرس النحويّ التقليديّ القائم على استعراض القواعد والتدرّب على تطبيقها. أمّا في الواقع الذهني، فلا وجود لتعلّم ولا لاكتساب، إن لم يكن تملّكا حدسيّا للجهز النحويّ المنتج للخطاب.

٢- فليس المهمّ في تعليم النواسخ الفعليّة مثلا أن نسمّي المرفوع اسما لها والمنصوب خبرا، بل المهمّ أن يتدرّب المتعلّم على استعمالها للتعبير عن دلالات زمانيّة بعينها في المقام المناسب لمعانيها، فيعرف الفرق بين «زيد مقيم بتونس» و«كان مقيما بها»، و«صار مقيما بها» و«ظلّ مقيما بها»، ويحسن النقاش في شأنها نفيا وإثباتا وإخبارا واستخبارا، وغير ذلك ممّا يستدعيه مقام الحديث عن إقامة شخص يثير الجدال في شأنه اهتمام المتعلّمين (فنّان، لاعب، شخصيّة سياسيّة أو تاريخيّة، إلخ).

٥-٧. التنشيط التعامليّ والتدخّل التعليميّ

بالنسبة إلى التنشيط التعامليّ، نشير دون الدخول في التفاصيل أنّ تكليف المتعلّم بمهمّة تقتضي استعماله للسان في النقاش والجدال، طريقة ناجعة استعملت في مجالات عالميّة مختلفة في تعليم الألسنة الأجنبيّة بالاتّحاد الأوربّيّ. فهي حريّة بالنجاح، إذا استعملت للانتقال اللهجيّ من الدارجة المحلّيّة إلى «الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة». وكذلك، انتفعت الفرنكوفونيّة الكنديّة من استعمال اللسان الأوّل لأغراض ثقافيّة وعلميّة.

من المفيد تنشيط المتعلّمين بالحوار والعرض والنقاش والجدال، وتشريكهم في ما يسترعي انتباههم، وتحميلهم مسؤوليّة الانخراط في المعالجة الجماعيّة للمعلومات، قصد الإحاطة بالموضوع، أو حلّ إشكال، دون تقييدهم في الاختيار بمواقف معيّنة تخدم أغراضا أخرى غير حذق العربيّة واستعمالها استعمالا مناسبا.

والأحرى أن يُجرى ذلك في مواضيع ومجالات مختلفة، مهما كانت بسيطة في ظاهرها، حتّى لا تبقى العربيّة بالنسبة إليهم مخصوصة بالميادين التقليديّة الأدبيّة والدينيّة، دون غيرها من الميادين التي تستعمل صيغا لسانيّة أخرى، أو أجنبيّة.

وكما هي الحال في الصيغ التواصليّة التقليديّة، ليس من اللازم تقييدهم في هذه الأنشطة التعامليّة ببرمجة نحويّة مسبقة، لإعطائهم الفرصة في شحذ مكتسباتهم، وتعديلها في الاتّجاه التعبيريّ الأفضل، وترسيخ وعيهم بالوظيفة اللغويّة الأساسيّة في السيطرة على المحيط، والاستحواذ على المعارف والمهارات، سواء أكانت بسيطة أم رفيعة. فاختيار المواضيع كفيل بتوجيه المتعلّم إلى رصيد معجميّ معيّن، وإلى أساليب تعبيريّة تستدعي أبنية بعينها.

هذا لا يمنع المعلّم من التدخّل التعديليّ بلا إحراج ولا كبت معيق في حالات الخروج البيّن عن النحويّة، أو الانزياح التعبيريّ المخلّ بتأدية المقاصد. فالمفيد ألا يتحوّل التدخّل التعليميّ من تعليم غرضه اكتساب المتعلّم للنحو الطبيعيّ الحدسيّ، إلى تعليم غرضه اكتساب النحو الصناعيّ. فإن كان الأوّل يقوّي قدرة المتعلّم على

التعبير السليم، فالثاني تكديس لمعلومات ناقصة حول اللسان لا تضمن شحذ القدرة على الاستعمال، ولا يعكس تنظيمها حقيقة انتظام البرنامج النحويّ الطبيعيّ. فليس في انتظام النحو الطبيعيّ مثلا ما يبرّر دراسة الفعل قبل الاسم أو العكس، أو دراسة الضمائر قبل الموصولات، أو دراسة الصرف منفصلا عن الإعراب، أو دراسة الفاعل قبل المبتدإ أو العكس. فجميع مكوّنات النحو الطبيعيّ مترابطة ومتشارطة.

يقتضي التدخّل التعليميّ مراعاة هذه الحقيقة، وتوفير كلّ ما من شأنه أن يقوّي حدس المتعلّم. وذلك بتزويده بالوحدات والأبنية المتشارطة بنيويّا ودلاليّا ومقاميّا، ودفعه إلى استعمالها والتصرّف فيها بما يقوّي وعيه بالفروق المعنويّة والتقابلات الدلاليّة.

فالتركيز على دلالات الأبنية يدعم اكتساب أشكالها أكثر من التركيز على الأشكال نفسها. فليس الجوهر في مجموعة {«صباح الخير، عامّا مباركا، عيد ميلاد سعيد، تحيّة طيّبة ...} أن يعرف المتعلّم أنّ المنصوب مفعول به لفعل مضمر، أو أنّ المرفوع مبتدأ أو خبر، بل أن يميّز حدسيّا بين الرفع المنوط بالإخبار والنصب المبشّر بالدعاء، فيفهم الفرق بين الأعمال، وما تلازمها من مقاصد. وهذا لا يمنع المعلّم من التدخّل لإصلاح الأخطاء من تحسيس المتعلّم ببعض الوظائف، كأن يُفهمه مثلا أنّ «عامّا مباركا» معناها «أرجو لك عامّا مباركا»؛ فهاتان الجملتان جملتان متشارطتان في النظام تشارطا يمثّل القاعدة الأساسيّة التي يبنى عليها ترادفهما. ولا بأس أيضا تنبيه المتعلّم إذا أخطأ في «تحيّة طيّبة» إلى أنّها اختصار لقوله «أحيّيك تحيّة طيّبة»، وأنّ «سبحان الله» تشبهها.

تستدعي هذه الأنشطة التعامليّة التواصليّة ولا شكّ، برمجة نحويّة عامّة غير مقيّدة بجدول توقيتيّ بالضرورة. فطرق الحديد ساخنا، كما يقول المثل، أجدى من طرقه باردا. فلا شيء يفيد المتعلّم أكثر من إجابته عمّا أشكل عليه في الحين. فعلى المعلّم أن يحترز من أن يتحوّل تنشيطه إلى درس تقليديّ في قواعد النحو ملتزم برزنامة صارمة.

يستلزم هذا الأسلوب التعامليّ في تدريس اللسان الأوّل، أن يكون المعلّم مسيطرا بحقّ على المعلومات النحويّة، أي على خصائص الوحدات والأبنية وما بينها من ترابطات، كالطبيب الملمّ بخصائص الأعضاء ووظائفها. فكلاهما مطالب بمعرفة دقيقة ليس من المفيد في أغلب الأحيان تمريرها إلى الطرف المقابل. فبقدر ما يعمل المعلّم على أن يفهم المعماريّة النحويّة واستيعابها، ينبغي عليه أن يعمل على تحصين الحدس

النحويّ عند المتعلّم، وعدم إعاقته بتضخّم التسانيّ مُعيق[1]. ذلك أنّ الغلوّ في جعل المتعلّم مركّز الانتباه على الأحكام والأبنية النحويّة يقوّي توجّه إنتاجه نحو الوظيفة الالتسانيّة على حساب الوظيفتين الإنشائيّة والإحاليّة[2]. فليست وظيفة المعلّم أن ينقل إلى المتعلّم معرفته بأحكام النحو ومبادئه، بل وظيفته أن يستعمل معرفته بالأبنية وأحكامها لترسيخ تلك الأبنية في استعمال المتعلّم. فليس المعلّم في درس اللغة مجرّد وسيط بين معرفة عالمة ومعرفة متعلّمة؛ بل هو منشّط يستعمل معرفته ومهارته المنهجيّة لتحقيق أهداف تكوينيّة تتمثّل في جعل المتعلّم ذا كفاءة عالية في التعبير السليم.

ليس هذا الجانب التعليميّ المركّز على النحو في نظرنا ضربا من المراوحة بين منهجين مختلفين، أو ضربا من الاستدراك بنشاط على ما خلّفه نشاط سابق من فجوات في التكوين. فاتّجاهنا، بحكم اعتقادنا في كون النحو تعامليّا بالطبع، أن تكون هذه الأنشطة مدعّمة للقدرة التواصليّة، مميّزة بين الفروق اللطيفة والدقيقة في مختلف وجوه التعامل وملابساته المقاميّة.

ذلك أنّ كلّ بنية تحمل على وجه من الوجوه ذكرى مقاماتها بفضل ما تختزنه الوحدات المعجميّة من معلومات[3]، وتستدعي مشاهد ركحيّة مختلفة متشارطة سلبا وإيجابا بفضل ما تمثّله العناصر من تصوّرات وما يحدثه تراكبها من أبنية تصوّريّة تكوّن في الذهن مشاهد عامّة وتقريبيّة[4]، ولا تمتنع عن استعمالها في تمثيلات تواصليّة شبه

١- الوظيفة الالتسانيّة عندنا هي أن يشتغل الجهاز النحويّ في وصف نفسه. فهي وظيفة انعكاسيّة. الأصل في التعبير عنها صيغة الانفعال. لكنّ صيغة الافتعال تنوبها متى كانت فاء الجذر نون أو لاما أو راء أو ميما. نتجنّب بمصطلح اللالتسان ما سمّاه المناطقة بالوظيفة الماورا لغويّة أو المجاوزة للغو أو ما بعدها. وفي تصوّراتنا لا وجود للغة غير اللغة. باستثناء التشفير العصبيّ.

٢- تنبني البنية النحويّة الأساسيّة على حيّز إنشائيّ عامل في حيّز إحاليّ. فالوظيفة الإنشائيّة هي وظيفة كلّ ما يعبّر عنه بالأحداث الإنشائيّة المقوليّة، والوظيفة الإحاليّة هي وظيفة إحالة الجهاز النحوي على المتصوّرات الذهنيّة.

٣- لنفترض الجملة التالية التي نصطنعها خارج كلّ مقام أو واقع حقيقيّ: «تمكّنت وحداتنا أخيرا من السيطرة على الجسر». لنترك للقارئ أن يؤلّف انطلاقا منها كلّ ما توحي به من معلومات مجاوزة لما نصّت عليه دلالتها الحرفيّة، وأن يستعملها لعبة مع رفاقه: ما هو المقام الذي يتصوّره سرّا كلّ فرد منهم. سيلاحظ عند كشف الأوراق أنّ الاختلاف الظاهر بين متخيّلاتهم لا يعبّر إلا على تنوّع في التجارب المقاميّة الشخصيّة، لكن في إطار مقام نمطيّ واحد.

٤- ليجرّب القارئ تصوّر المشهد الذي تثيره الجملة التالية «تجمّع ص في الساحة الكبرى لمساندة س». سيلاحظ أنّها لا تستدعي مقاما نمطيّا فقط بل تستدعي أيضا مشهدا نمطيّا، يمكن أن يؤوّل مسرحيّا (أو سنمائيّا) بنسخ مشهديّة مختلفة. لكنّ المخرج يبقى مقيّدا بإطار بعينه بمقتضى ما يوحي به البناء النحويّ.

طبيعيّة. فليس على المعلّم سوى تنشيط مخيّلته لتخطيط مشهديّ ينشُط فوق ركحه المتعلّمون لمهمّة تسترعي انتباههم أو فضولهم.

يقودنا هذا إلى الوقوف على توظيف الوصف النحويّ للوحدات والأبنية.

الباب الثالث

توظيف اللسانيّات في النقل التعليميّ

الفصل السادس

في
التوظيف الوصفيّ النحويّ للسانيّات

٦-١. التوظيف النحويّ التعامليّ للأبنية

أكّدنا في الفصول السابقة أنّ التشديد على الأنشطة التواصليّة في العمليّة التعليميّة ليس مجرّد اختيار ناشئ عن الرغبة في اتّباع منهج مشهور؛ بل هو تمسّك بالخصيصة العرفانيّة الذهنيّة التي ورثها الجهاز النحويّ المسيّر والمنتج للخطاب عن تجهيزه البيولوجيّ؛ وهي أنّه جهاز تعامليّ ناشئ عن تطوّر الكائنات الحيّة في تفاعلها مع المحيط من كائنات تعالج المعلومات معالجة فرديّة للمحافظة على البقاء، إلى كائنات تعالج المعلومات معالجة جماعيّة بفضل ما توفّره اللغة من ترابطات رمزيّة موسّعة ومقوّية للترابطات العصبيّة.

ليس التوظيف النحويّ عندنا، إذن، كما هي الحال في الكثير من المقاربات التواصليّة مُنجدا نستنجد به لاستدراك نقائص في المقاربة التواصليّة؛ بل هو استغلال للخصائص التعامليّة المختزنة في الأبنية، وتوظيف حقيقيّ لها في ما هي له بالطبع. فمن أهداف الأنشطة التواصليّة، في منظورنا، ألا يقتصر التعليم على حثّ المتعلّم على استعمال لسانه الأوّل[1] على صورة حدسيّة فقط؛ بل يعمل على دفعه إلى اكتساب وعي حدسّي عامّ بتكامل الأبنية وتشارطها في التعبير عن دقائق المدلولات والتصوّرات في مختلف المقامات. وهو ما يستدعي التدخّل التعليميّ المرن والمنبّه للفروق البنيويّة والوظيفيّة دون الانزلاق من التنبيه المنشّط للحدس النحويّ المسيّر للتعامل الاجتماعيّ إلى التركيز الالتسانيّ المعيق له.

نعني بالتركيز الالتسانيّ تحوّل الأبنية الشكليّة في الخطاب التعليميّ من التعبير عن وظائفها الدلاليّة والتعامليّة إلى التعبير عن انتظامها الشكليّ الخالص[2].

١- ننبّه إلى أنّنا نستعمل اللسان الأوّل [ل$_1$] بالمعنى النفسي الاجتماعيّ الذي حدّدناه في الفصول السابقة، وهو استعمال «الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة» باعتبارها لهجة ثانية ذات صلة بلهجة المتعلّم الدارجة في وسطه والمحدّدة لمجموعة التنوّعات اللهجيّة المكوّنة للسانه والمحدّدة عرفيّا ورمزيّا بهذه الدارجة المشتركة.

٢- نستعمل عبارة الالتسان للدلالة على الوظيفة الانعكاسيّة المتمثّلة في وصف اللسان نفسه عوض وصفه غيره، كأن نقول عن «خرج زيد» أنّه جملة فعليّة متركّبة من فعل وفاعل، عوض أن نقول أنّها تصف انتقال زيد من فضاء مغلق إلى فضاء آخر. فعبارة الالتسان بهذا المعنى قد تبدو ابتداعا للتعبير عمّا جرت تسميته بالوظيفة المجاوزة للسان، أو الماورائيّة، والحقيقة أنّنا نتجنّب هذا المصطلح المنطقيّ الذي ابتدعه الفلاسفة لاعتقادهم في وجود لغة علميّة كونيّة عقليّة مجاوزة للغة الطبيعيّة التي يسمّونها باللغة العاديّة. وفي اقتناعنا أنّ العقل الخالص المجاوز للغة فكرة ميتافيزيقيّة، وأن مفهوم العقل مفهوم مثاليّ لا وجود له يسعى الإنسان إلى بنائه عبر التاريخ بناء ثقافيّا حضاريّا باعتباره الجزء المنهجيّ من بنائه العامّ للمعرفة.

فشتّان بين أن يُنبّه المعلّم المتعلّم إلى الفرق بين الحال والمفعول لأجله في مثل:

(٥) قفز زيد فرَحا

(٦) قفز زيد فرِحا

وأن يتسمّر درسه في تفصيل أحدهما بلا غاية غير المعرفة النحويّة ذاتها. فما يحتاج إليه المتعلّم يجاوز إعلامه بما اكتشفه العلم النحويّ بوصفه لكلام العرب إلى جعله قادرا بالسليقة على انتحاء ما انتحوه في كلامهم من أصول مترسّخة في أذهانهم بالحدس. فغاية الوصف العلميّ حصر ما ينبغي ترسيخه، لا ترسيخ الوصف نفسه، سواء أكان ذلك الوصف تقليديّا أم كان مستحدثا. فلا فائدة للمتعلّم في تفصيل «علميّ» لا يحرّك لسانه «عمليّا»، ولا ينبّهه إلى تكامل الأبنية وتشارطها في التعبير عن الوجوه المختلفة التي تعبّر بها اللغة عن الأحداث والعوارض كالتعبير عن سبب حدوث الحدث أو حالة الفواعل عند إحداثه.

وحتّى داخل كلّ باب، شتّان بين استعراض جاف لما تكون عليه الوظيفة من تركيب وتصريف، وبين التوظيف المقاميّ لحالات الأبنية. فمهما كان التجويد المنهجي في تدريس الأحكام والقواعد المنظّمة بحسب الأبواب والمركّز على ما يكون عليه الحال مثلا، أو غيره، من هيئات، فإنّه يبقى تربويّا وعصبيّا نشاطا ذهنيّا موازيا للمعرفة العمليّة غير مؤثّر فيها التأثير المرجوّ منه. وذلك ما لم تكن أبنية الحال وهيئاتها، أوغيره، محور نشاط تواصليّ يميّز المشاهد المقاميّة بعضها من بعض. فما يغنمه المتعلّم مثلا من خطبة تعليميّة تشرح له تعلّق الحال بـ«فواعل»[1] الجملة في مثل:

(٧) غادرنا زيد ضاحكا

(٨) غادرنا زيد ضاحكين

يبقى غنما محدودا لا يجاوز الوعي المعرفيّ إلى الاكتساب العرفانيّ. فمثله كمثل من يجلس شخصا على كرسيّ ليعلّمه أنّ راكب الدرّاجة يفعل كذا أو كذا. فمهما اتّضحت في ذهنه قواعد السياقة، فإنّه لا يكتسبها اكتساب السائق الفعليّ، إذ شرط الاكتساب تجاوز الوعي

١- المقصود بالفواعل جميع العناصر المتعلّقة بالعامل والقائمة بمختلف الأدوار الدلاليّة التي يقتضيها.

المعرفيّ والإدراك المميّز. ولا يكون التجاوز في المثالين إلا بالممارسة المرتبطة بالتصوّر. وذلك أن يكوّن المتعلّم لنفسه في ذهنه المقام النمطيّ الشامل للمشهدين المصوّرين بالمثالين. فإن كان المشهد التصوّريّ للمثال الأوّل يختلف عن المشهد التصوّري للثاني، فإنّ قيمته التقابليّة معه ومع غيره هي التي تكوّن التواجد التشارطيّ بينه وبين غيره من الأبنية. ولا يتوفّر ذلك إلا بتحريك ما سمّيناه بالدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة. وهي دارة لا تتحرّك إلا بالتواصل والحوار والنقاش والترابط بين التصوّرات النفسيّة الخالصة والتصوّرات المحمّلة في الأبنية وعلاقاتها التشارطيّة المـُمَعْني بعضها لبعض.

فمن شروط اكتساب حزمة التصاريف الإعرابيّة المنضوي فيها المثالان أن يكون المتعلّم قادرا على النقاش في تأويل الثانية، أتتضمّن معنى الأولى أم تعني أنّ زيدا لم يكن ضاحكا، وأن يكون قادرا على رفع هذا اللبس بتركيب آخر، كأن يقول مثلا «غادرنا ونحن جميعا ضاحكون» أو أيّ جملة أخرى ممكنة داخل حزمة التصاريف الإعرابيّة هذه.

فمن حزمة تصاريف الأبنية الدالة على مقولة الحال مثلا أبنية ذات دور فعّال في إنتاج الدلالات الزمانيّة بحكم كون مقولة الحال منضوية بدورها في مقولة الظرف المولّدة للمفعول فيه. فلا سبيل لاكتساب المتعلّم للأبنية الدالّة على الحال على صورة تعامليّة منتجة دون أن يكون قادرا مثلا على توظيف أبنية الحال لما وضعت له في نحو العربيّة من تعبير زمانيّ يدرج مقولة الحال في مقولة الظرفيّة المشتملة على أبنية المفعول فيه المشارطة سلبا وإيجابا لأبنية أخرى. وذلك بأن يدفع المتعلّم بأنشطة تواصليّة مدروسة إلى التمييز مثلا بين الجمل التالية:

(٩) خرجنا والمطر نازل (/ وهو ينزل)

(١٠) خرجنا وقد نزل المطر

(١١) خرجنا ولمّا ينزل المطر

وبجعله قادرا على استبدال الواحدة بما يرادفها أو يقابلها كقوله:

(١٢) خرجنا بعد أن نزل

(١٣) خرجنا قبل أن ينزل

(١٤) خرجنا حين (أوحينما) نزل المطر

(١٥) لمّا نزل المطر خرجنا

(١٦) إلخ ... (فالحزمة التشارطيّة كبيرة يجذب بعضها بعضا)

ليس هذا إلا مثالا لتنظيم حركيّة تواصليّة نشيطة بين المتعلّمين لا تخلو من روح لعبيّة لغويّة مثيرة للتنافس الممتع، قوامها الاقتراح والنقاش والتمثّل والتمثيل للمشاهد المقاميّة المختلفة.

يختلف هذا النشاط التواصليّ عن الدرس التقليديّ للقواعد، ولا يحتاج بالضرورة إلى ذكر قاعدة أو حفظ جملة منها. فليست الفائدة في هذه الجملة أو تلك ولا في الوقوف عند القواعد، ولا الفائدة في حفظ كلّ الأحكام في مسرد واحد جامع جامد، بل الفائدة في اكتساب القدرة على التصرّف في صيغ الجمل لدلالات محتملة تعبّر عن مشاهد مقاميّة مختلفة. وهو ما يستدعي حتما أن يكون درس النحو درسا تعامليّا بحقّ. ولا يكون كذلك ما لم يكن المعلّم متشبّعا بوصف الأبنية في مختلف النظريّات النحويّة. ذلك أنّ تشبّع المعلّم بالمعطيات النظريّة والاختباريّة شرط أساسيّ لكلّ تخطيط تعليميّ لسانيّ عمليّ يقوم على تزويد المتعلّم بالأبنية والوظائف الدلاليّة المحتملة لها في المقامات المختلفة، وجعله قادرا على التصرّف فيها والانتقال بينها واستبدال بعضها ببعض للوصول إلى تدقيق تعبيريّ ناجح في التواصل مع الآخرين في إطار تحقيق مهمّة من المهمّات.

في هذا المجرى، يحقّ لسائل أن يتساءل في وجوه الاستفادة من الوصف الناتج عن النظريّات اللسانيّة الحديثة ومدى ما تضيفه إلى الوصف القديم، وما يترتّب عن هذه الاستفادة من تبنّ لاختيارات نظريّة أو منهجيّة دون أخرى، توافق أو لا توافق ما يعتبره البعض من تراثنا العلميّ ممثّلا شرعيّا للعربيّة.

٦-٢. اللسانيّات والتوظيف التواصلي للأبنية

في التصوّرات الشائعة، ينتصب المفهوم من لفظ «اللسانيّات» في مقابل المفهوم من لفظ «التراث» انتصاب الغريم للغريم والمنافس للمنافس، بل انتصاب الأجنبيّ الغازي المهدّد للهويّة. وهذا ما يحدث إشكالا للمعلّم في تعيين المرجعيّة العلميّة التي يمكنه الاعتماد عليها في تحديد الأبنية والأحكام المتضمّنة في تنظيمه للأنشطة التواصليّة.

هب أنّ المعلّم نظّم فريق المتعلّمين حول حوار موضوعه مشهد أحداث مترابطة ومتوازية قصد تدريبهم على التصرّف في أبنية مختلفة معبّرة عن ترتيب الأحداث في الزمان وتوازيها مع بعض المتتبّعين لها من خارجها حسب زوايا نظر مختلفة (مثلا حادث مرور وخصام بين الركّاب وتدخّل الشرطة والنجدة). أمن الضروريّ أن يكون المعلّم لسانيّا مجدّدا وشعلة في العلم شاعلة فيعتمد على مفهوم الرؤوس الزمانيّة كما يقترحها التوليديّون وكما قدّمها وزاد فيها وغيّرها بعض اللسانيّين العرب، وأن يُوحِل نشاطه التعليميّ في وحل العمليّات الحوسبيّة من مزج أوضمّ أو فحص وصعود للسمات؟ أم من الضروريّ أن يكون محافظا على العربيّة حاميا لحماها متعلّقا بأذيال ابن عقيل أو النحو الوافي يتوهّمها نسخة ميسّرة من الكتاب؟

الواقع أنّ تعليم العربيّة لا يحتاج إلى هذا ولا إلى ذاك، بل يحتاج إلى من يستغلّ الثابت الموروث بما تقدّمت به المعرفة العلميّة العامّة والمجاوزة للنظريّات والحضارات، وأن يكون متفهّما للأسباب الداعية إلى المواقف المتضاربة. فلهذه المواقف أسبابها النفسيّة الاجتماعيّة والحضاريّة الثقافيّة ومبرّرااته الموضوعيّة المعقولة ، وإن كانت في عمومها ذاتيّة. فمن الخطإ منهجيّا أن نختزلها إلى مجرّد تضارب بين محافظين متزمّتين ومجدّدين متفتّحين، وإن كان هذا التضارب نواة الجدليّة التي تحرّك تاريخنا الثقافيّ، كما تحرّك كلّ تاريخ ثقافيّ إنسانيّ.

ذلك أنّ كلّ قوّة ثقافيّة محافظة تشتمل إضافة إلى نواتها المتشدّدة المتزمّتة أطرافا مجدّدة وظيفتها في الأبنية الرمزيّة وظيفة تكييفيّة حيويّة، بدونها تعرّض المجموعة نفسها إلى الاختناق القاتل، وأنّ كلّ قوّة ثقافيّة مجدّدة تشتمل إضافة إلى نواتها المتحرّرة أطرافا محافظة وظيفتها في الأبنية الرمزيّة وظيفة تعديليّة حيويّة، بدونها تعرّض المجموعة نفسها إلى الانحلال القاتل. والمصير الثقافيّ كلّه إنّما هو في هذه الجدليّة الحيويّة بين الأطراف الموجبة والأطراف السالبة في نظر هذا وذاك، إذ في الحقيقة لا موجب مطلقا ولا سالب مطلقا؛ فكلّ طرف موجب في نظر نفسه في مقابل الغير السالب. ويتولّد عن هذه الجدليّة الإشكال والحلّ.

لا نعرف أنحن هنا من زمرة المحافظين المجدّدين، أم نحن من زمرة المجدّدين المحافظين. فكثيرا ما نسبنا عند البعض إلى هؤلاء وعند البعض الآخر إلى أولئك. فحكم المرء على نفسه حكم ذاتيّ مهما تكلّف جهده من الموضوعيّة. ومع ذلك، لا نخفي

أنّنا نعتقد طوال العقود الماضية أنّنا من المجدّدين للأصول من داخلها بما يجعلها متكيّفة مع الخارج، قادرة على المشاركة الفعّالة في تطوّر المعرفة الإنسانيّة. فمن هذه الزاوية في النظر يصدر تفكيرنا في ما سبق وما يليه.

فقد أخّرنا قصدا هذا الصنف الوصفيّ من المحتويات النظريّة لنبيّن أنّ في مفهوم اللسانيّات الحديثة مجالات عمل مستحدثة ومفيدة لا مقابل لها في التفكير اللغويّ القديم، كمجالات الجغرافيا اللغويّة، والسياسة والاستراتيجيا، وكمجالات التعليم والنفس والاجتماع والإحصاء والتقانة الرقميّة وغيرها من الفنون التطبيقيّة. فاللسانيّات مجال عامّ يشمل حقولا معرفيّة متكاملة، وفي المعرفة الحديثة منافع أخرى غير السير أو عدم السير على سمت الخليل.

فمنها، كما رأينا، ما يوفّر لنا رؤية استراتيجيّة واضحة تجعلنا على يقظة من بعض ما يذاع ويشاع ويختار، ومنه ما يعيننا على التمييز بين المستويات والصيغ اللسانيّة الممكنة، ومنه ما يوفّر لنا وسائل في العمل لا توفّرها المقاربات التقليديّة السائدة. فليس كلّ اللسانيّات نحوا يصف مكوّنات الجملة في الخطاب من إعراب وصرف وأصوات ومعجم ومعان ومقولات، وإن كان النحو هو البرنامج المنظّم للسان، بما هو مجموعة الأحكام المنتظمة المسيّرة له.

إلا أنّ الإقبال على توظيف وصفه للسان توظيفا مباشرا يقتضي أن نفصل مسبقا في ما هو الموصوف. فإن كان المقصود بالوصف منذ أجيال هو «المعيار المشترك» المسمّى بالفصحى، فالوثوب إليه ضرب من وضع النعامة رأسها في الرمل وقاية للأخطار، وإعراض عن الإقدام على فهم الخطط الأخرى والغايات؛ والحال أنّ بين القوى المهيمنة على العالم ما لا يُرضيه شيء ممّا يجمع الشعوب عامّة، والعربيّة بالخصوص، وأنّ بين الشعوب من تـُغريه بعض الأفكار القاسمة لسبب أو لآخر[1]، ولا يحسب لأخطار القسمة حسابا، وأنّ بين الخيّرين من يعوزه المنهج في الوصف والتقييم والإجراء

١- من قصر النظر أنّ بعض الجهات هنا وهناك تتمسّك بمفهوم ضيّق للوطنيّة لا يراعي الانتساب الحضاريّ والثقافي اللسانيّ وما له من دور في تحديد السياسات والاستراتيجيّات العالميّة والغربيّة بالخصوص. فالمشاكل الآنيّة الحادة بين البلدان ذات الانتساب المشترك كثيرا ما تغطّي المصالح الاستراتيجيّة المشتركة، وتحجب المخطّطات العالميّة البعيدة المدى. فلقد بيّن التاريخ للشعب التركيّ مثلا، وفي أقلّ من قرن، أنّ الانتساب الأوربيّ على أهمّيته لم يسهّل اندماجه في مجموعة غربيّة تعتبره حليفا استراتيجيّا لا غير.

والتطبيق[1]. فأيّ نحو نعلّم إن لم نـَعْلم من قبل حقيقة اللسان ما هو، وما علاقته بمكوّناته اللهجيّة الاجتماعيّة ودوافنه النفسيّة والسبل المثلى للحفاظ عليه ونشره، حتّى نكون على علم بحقيقة المنافذ التي يتسلّل منها المتسلّلون عن حسن نيّة أو عن قصد مبيّت، وإن لم نعلم حقيقة النحو ما هو وما علاقته بمكوّناته المنظوميّة، فلم نعلم صلة العروض بانتظام الأصوات وصلة الأصوات بأسس الاشتقاق وصلة الاشتقاق بانتظام التصريف وانتظام المعجم بانتظامها، وانتظامها في انتظام الأبنية من الإعراب، وانتظام الأشكال الدالة في أقسام تنتظمها مقولات الدلالة، ويخضع لها الخطاب في بلاغته وتداول المتكلّمين عليه، حتّى نكون على دراية بعوارض العلل ومواضع الزلل وأنجح السبل في العلاج؟

فكما بيّنّا، يمكننا أن نستفيد من مسح العلوم اللسانيّة للألسنة وإحصائها ومعرفة ثقلها الحضاريّ، لنعرف حقيقة ما تمثّله العربيّة وما لها من وزن بشريّ، وأن نستغلّ مكتسبات اللسانيّات لنقطع الطريق أمام من يشيع أنّ العربيّة شاذّة في تنوّعها اللهجيّ، أو شاذّة في نزوع أهلها لاستعمال صيغة مشتركة منها في المقامات الرسميّة، ولنحدّ أيضا من غلوّ البعض في التفصّح المقصي للصيغة المشتركة من المجال الاستعماليّ العامّ، إذ أخطر ما يضرّ بالوحدة اللسانيّة هو التشبّث باستعمال صيغة لسانيّة خاصّة بالخاصّة، مستقلّة تماما عن المشترك العامّ السائد.

٦-٣. النسبيّة الموضوعيّة للتوظيف

إنّ التفكير اللسانيّ الحديث، على خلاف ما يروّجه البعض، لا يدعم الكثير من الأفكار الشائعة في الاتّجاهات السياسيّة اللغويّة المتضاربة. فهي معرفة علميّة وذات نسبيّة موضوعيّة لا تقبل الإطلاق العقديّ السائد في السياسة والدين. إلا أنّ هذه المعرفة اللسانيّة نفسها قد لا تقول لبعضنا ما يحبّ سماعه، وقد تصدمه بقول ما لا يريد سماعه. فهي ككلّ العلوم تكشف أخطاءنا، وترفع الستار عن بعض معتقداتنا، وتشتّت بضوئها أشباحنا وأوهامنا.

١- الملاحظ في أغلب التيّارات الفكريّة المدافعة على مفهوم الهويّة أنّها تعتمد الشعارات والمبادئ ولا تدافع عن قضيّتها بالوسائل والمفاهيم العمليّة وأنّها في العموم فقيرة جدّا في ثقافتها الموسوعيّة، وتتكلّم حسب صنف من الخطاب يتعارض مع الخطاب العامّ.

فمن الناس من لا يقبل أن تكون هذه المسمّاة بالفصحى لهجة من اللهجات الدارجة من اللسان العربيّ. ولا نظنّ المحافظ المتزمّت، ولا المجدّد المتهوّر يقبل نعتها باللهجة الدارجة المشتركة الرسميّة وإن كانت في الواقع دارجة في الاستعمال الرسميّ طوال اليوم من أيّامها. ولا نظنّ أنّ كلّ المتسبين إلى هذين التوجّهين المتضاربين يقبلون أنّ هذه «الصيغة الدارجة المعياريّة الرسميّة» المسمّاة بالفصحى ما هي إلا حالة من الطيف التنوّعي لـ«الدارج المشترك» بين المتكلّمين بالعربيّة لسانا أوّل؛ هذا وإن كان هؤلاء أنفسهم يستعملون داخل بلدانهم، وبينهم وبين إخوانهم من البلدان العربيّة «صيغا دارجة مشتركة عفويّة» كثيرة الانتشار في المحافل وفي القنوات السمعيّة والمرئيّة.

ومن الناس أيضا من لا يقبل لأسباب تبدو له وطنيّة أنّ خريطة الدارجات العربيّة لا تطابق خريطة الدول الوطنيّة، وأنّ تقسيم اللسان العربيّ إلى ألسنة عدّة لن يمنع أن تصبح بعض هذه الألسنة المراد منها أن تكون محلّيّة مجرّد دارجات كبرى جامعة بين دول عربيّة عدّة تتفاهم بينها بدارج مشترك واحد.

إنّ المعرفة اللسانيّة الحديثة، بفضل موضوعيّتها المنهجيّة، لا ترضي إلا الآخذين بالموضوعيّة العلميّة والذين لا يضعون أنفسهم في الأطراف المتزمّتة الرافضة لحقيقة «الوحدة المتنوّعة» أو إن شئت حقيقة «التنوّع المتوحّد». إلا أنّ الموقف من هذه الموضوعيّة يختلف بين النوعين من المتزمّتين. فالواقفون ضدّ التوحّد اللسانيّ يستغلّون الموضوعيّة العلميّة لدعم آرائهم باختيار ما يرونه صالحا؛ أمّا الواقفون ضدّ التنوّع، فيتوجّسون الشرّ في اللسانيّات، ويتشبّثون بالوصف النحويّ القديم، ويعتقدون بغالب الظنّ أنّ النحو العلميّ الصناعيّ المسجّل في الكتب هو نفسه النحو الطبيعيّ المسجّل في أذهان المستعملين.

وحقيقة الأمر في ما هو وصف للعربيّة أنّه، كما اختلف النحاة الأوائل، وكما انقسموا إلى بصريّين وكوفيّين يختلفون في الجزئيّات ويتلاقون في الكلّيّات، فإنّ الكثير من الأوصاف المستحدثة قد توافق هذا النحويّ القديم أو ذاك، وقد تختلف عمّا قيل، أو تجاوزه، وقد ترى ما لم يُر من قبل، وقد يصبّ بعضها في بعض، رغم الاختلاف النظريّ، وقد يسمّي بعضها ما سمّاه البعض باسم آخر، وقد ترى الواحدة من الحقائق ما فات الأخرى، فلم تدركه. وهذا السرّ في توهّم البعض سبق هذه لتلك إلى بعض الأفكار، وفي إسراع البعض إلى فهم بعض الأفكار على قياس ما اختزنوه من أفكار مغايرة.

كلّ هذا يجعل توظيف اللسانيّات أمرا بين اليسر والعسر. فليس من العسير على المتسرّع أن يجد ما يملأ نفسه نخوة، ويبهر به غيره، ثمّ يسقط الكلّ في الماء. إنّما العسر أن يلمّ الناظر بالأفكار جديدها وقديمها، ويزنها بميزان الذهب، ويختار منها ما يصلح للظرف. وما يصلح لظرف قد لا يصلح لكلّ الظروف. فليست الحكمة دائما في الترك أو الأخذ، بل كثيرا ما تكون في اختيار الأنجع على انتظار يوم لاختيار الأصلح فالأقوم. فألف خطوة ولا قفزة، كما قال المثل.

لا يسعنا المجال لعرض نماذج كثيرة من هذا التنوّع في الوصف والاختيار. فلنكتف بملاحظات عامّة في مدى الحاجة إلى توظيف بعض المفاهيم.

٦-٤. نسبيّة التوظيف النظريّ في الوصف والتعليم

لنؤكّد بادئ بدء أنّ «توظيف اللسانيّات» في إطار الوصف والتفسير يختلف منهجيّا عن توظيفها التعليميّ وإن كان المجالان مترابطين.

ففي مجال الوصف تعترضنا اختيارات منهجيّة ونظريّة شتّى يستدعي النظر فيها إلماما بالمناهج والنظريّات وبشروط التقييم. فليس من اليسير أن يقرّر الواصف أفضليّة نظريّة على أخرى في استكناه اللغة البشريّة وألسنتها المختلفة. فهذا يستدعي مناقشات فنّيّة وفلسفيّة عميقة ليس التبسّط في شأنها من مشمولات هذه الرسالة.

لكنّنا نشدّد رغم ضيق المقام على أنّ أغلب من ينتصرون إلى هذه النظريّة أو تلك، سواء أكانت قديمة أم مستحدثة، إنّما هم على درجات من الاقتناع العقديّ بما يتّجهون إليه من اختيارات، وبما يقدّمونه من مبرّرات. بل كثيرا ما لاحظنا عند المعتقدين في بعض النظريّات والمنتقدين لغيرها نقصا فادحا في فحصهم للأسس الفلسفيّة العميقة المتحكّمة في اختيارات أصحابها.

ليس هذا النقص سمة الدارسين العرب فقط. لكنّه من الضروريّ الواجب أن ننبّه إلى أنّه نقص مستفحل في ثقافتنا بدون أيّ مبرّر علميّ أو دينيّ. ففي الغرب على الأقلّ، نجد الأعلام والواضعين الأول للنظريّات والاتّجاهات ذوي اهتمام بالغ بالأسس الفلسفيّة لاختياراتهم العلميّة. فلولا النظر الفلسفيّ المعمّق لما تمكّنت الرياضيّات ولا الفيزياء ولا البيولوجيا ولا علوم الذهن والنفس من الوصول إلى ما وصلت إليه اليوم

في المجالات النظريّة والتطبيقيّة والتكنولوجيّة. إلا أنّ الكثير من المختصّين العرب، وبالخصوص في المجالات الطبيعيّة، يعتقدون لضعف ثقافتهم أنّ العلم مستغن عن الفلسفة[1].

هذا في مجال التطبيق الوصفيّ للألسنة.

أمّا في مجال التوظيف التعليميّ الذي ندبنا رسالتنا له، فالمشاكل النظريّة والمنهجيّة فيه أيسر بكثير، ولا تستدعي في الأغلب اعتناق نظريّة لسانيّة بعينها، ولا تعمّقا في مناقشة الاختيارات النظريّة والمنهجيّة للنظر في سلامتها الوصفيّة وجدواها التفسيريّة وطاقتها التكهّنيّة. فليس الغرض من تعليم الألسن فهم الحقيقة الطبيعيّة للغة البشريّة؛ بل الغرض شحذ الاكتساب المخوّل لحسن الاستعمال. والاتّكال في هذا الشأن على الحدس والتجربة والاختبار. وفي هذا الإطار، لا مانع من الانتفاع بمقاربات شتّى، بشرط أن تكون الغاية التعليميّة موحّدة بينها ومبرّرة للاقتباس منها. هذا وإن كانت النظريّات الأكثر مراعاة في وصفها لآليّات التعلّم والاكتساب مرشّحة أكثر من غيرها للاقتباس التعليميّ. إلا أنّ الاقتباس التعليميّ يختلف عن التطبيق المباشر، تماما كما هي الحال في ميادين أخرى. فالمعرفة الدقيقة بتكوّن الجنين أفيد من غيرها، إلا أنّها ليست بالضرورة الأنجع في التوليد. فليس وصف الألسنة بمقتض بالضرورة تطبيقا مباشرا.

والسبب في أنّ توظيف اللسانيّات في تعليم اللسان لا يشترط تقييم النظريّات ومقارنة بعضها ببعض أنّ الغاية التعليميّة في مجال الألسن ليست غاية معرفيّة علميّة تتطلّب الوعي بالقواعد والقوانين بقدر ما هي غاية عرفانيّة مهاريّة تستند إلى حدس

١- يظنّ الكثير منّا أنّ الفلسفة تفكير في ما لا نفع فيه. والحال أنّ مثل العالم المتقدّم في علمه كمثل السائر المطمئنّ إلى طريق سلكه من قبله، فتوغّل فيه على سمتهم حتّى انتهى به إلى قفر لا حقيقة فيه لشيء من العمران ولا أثر فيه لنبات أو حيوان؛ فهو بين قناعة تدعوه إلى الرجوع، أو إقدام على مجهول قد يلاقي فيه الحتف، وبين التروّي والتفكير وصفاء الحكمة وحسن التدبير. فإذا كان عالما بحقّ، فليس شأنه شأن الخانع المستسلم، ولا المقدم المتهوّر. بل شأنه أن يلتفت إلى جميع الجهات، وأن يقلّب النظر في كلّ الاحتمالات، مستعينا بمعرفته وتجربته وما التقطه من قرائن مختلفة وهو في الطريق، وما سجّله التاريخ له عن مسالك السابقين. فبمثل هذه الحكمة في السلوك والتعقّل والتفكّر والتأمّل، يتراءى له ما لا يخطر في بال غيره من العامّة والعوام. فيختار للطريق وجهة في القفر لا تقنع إلا أمثاله بالسير فيها. فهذه حال العالم الحكيم الفيلسوف. ولا نعرف نظريّة في العلم متقدّمة لم يبدأها العلماء بمثل ما ذكرنا. ولا يعني هذا أنّ كلّ الفلسفات أثمرت علوما. فلو كان هذا لكان لكلّ فكرة في العلم ضديد، ولا انتفت بالأضداد جميع العلوم. إنّما الفلسفة نظر في الاحتمالات المؤدّية إلى الحقائق المعرفيّة؛ وقلّ أن صدق الاحتمال وضدّه في نفس العلم.

المتعلّم ولا تحتاج إلى الوعي التامّ. فليس كلّ متكلّم بالكلام السليم على دراية بما يسيّر لسانه من قواعد وأحكام. فتعليم الألسن شبيه بتعليم الموسيقى أو الرقص أو الرياضة، فيه الإتقان العمليّ غالب على النظر. وإنّما يؤخذ بالتنظير بقدر الحاجة والضرورة. ولو فكّر درّاج وهو يسوق الدرّاجة في كلّ القوانين المتحكّمة في سيره، لسطع برأسه حائطا، أو تدحرج في مهلك. فقد تنقلب المبالغة في الوعي بالقواعد إلى عائق تعلّميّ أو معرقل لحسن الإجراء[1]. وهو ما يستوجب أن يكون الصريح من محتويات المنهج في علم النحو ضئيلا بالنسبة إلى الضمنيّ المستهدف بالتنشيط التواصليّ، وبالتمارين والتدريبات القائمة على تشارط الأبنية والمقامات والدلالات[2].

تبعا لما ذكرنا، يتبيّن أنّ توظيف القواعد النحويّة على صيغة تقليديّة في دعم كفاءات المتعلّم في الاستعمال لا يختلف جوهريّا عن توظيفها على صيغة أخرى متأتّية من نظريّة حديثة، ما دامت القواعد الضمنيّة الممرّرة عبر التمارين والتدريبات والأنشطة التواصليّة أوفر من القواعد الصريحة. فليس من اللازم مثلا أن نغرق أنفسنا في مناقشات نظريّة في التحويلات وفي الأبنية السطحيّة والعميقة وفي الفائدة أو عدم الفائدة في ألفيّة ابن مالك، متى اقتنعنا بالتجربة مثلا أنّ المتعلّم يرتقي باستعماله كلّما درّبناه على التحوّل من «زيد مريض» إلى «كان زيد مريضا» على وجه يمكّنه من التفطّن إلى أنّ الثانية تعني «أنّ زيدا لم يعد مريضا»، او للقول بـ«أنّ زيدا لم يأت لـ[كونه مريضا] أو لـ[كونه كان مريضا]». فليست العبرة في هذا السياق التعليميّ بما قال سيبويه وما ردّ عليه غيره ولا بما قال تشمسكي، وما تراجع عنه أو نقد فيه، بل العبرة بالتفطّن إلى أنّ تدرّب المتعلّم على استعمال هذه الأبنية، وحدس ما بينها من تشارط بنيويّ ودلاليّ ومقاميّ، تدرّب يثري كفاءته على استعمالها في حوار أو نقاش أو جدال.

١- ما غنم المتعلّم من أنّ بعض المفاعيل تمييز يخرجها من الإبهام إلى التخصيص، متى أدرك أنّ قوله «اشتريت لترا ...» قول لا يتمّ إلا بتعيينه زيتا أو عسلا أو بنزينا. وإنّما الفائدة أن يعبّر عن ذلك بجملة سليمة مثل «صببت في السيّارة كذا من البنزين»، وأن يجيد استبدالها بـ«... كذا بنزينا».

٢- نعني بالصريح من علم النحو مثلا أن يعلم المتعلّم مثلا أنّ باب{كان} في تركيب الجمل غير باب{ضرب} أو{ظن}، في التعبير عن الأحداث رغم اشتراكها في الرفع والنصب. إلا أنّ هذه المعرفة الصريحة غير كافية وإن جعلته على وعي بالفرق بين العمل والحالة والاعتقاد. وإنّا تتمّ الفائدة بالتمرّن والتدرّب على تصريف هذه الجمل تركيبا وإفرادا وتقديما وتأخيرا وتقريرا واستفهاما ونفي وإثباتا وغير ذلك من التصاريف المثرية لاستعماله دون عناء في التصريح بما يدلّ حسن استعماله على حسن اكتسابه.

ولتحقيق مثل هذه الأهداف التعليميّة، يجدر بالمعلّم أن يقنع نفسه بأمرين: أنّ عليه أن يعرف أقصى ما يمكنه إدراكه من معارف لسانيّة قديمة وحديثة، وأنّ عليه أن يحسن استغلالها في الأنشطة التعليميّة دون إجهاد المتعلّم بها. فمثله كمثل الطبيب في العلاج: لا يقول للعليل شيئا يذكر ممّا يعرفه، لكنّه يحسن استغلال ما يعرفه لاختيار العلاج المناسب بأقلّ تكلفة. فلا يثقل عليه بالأدوية، ولا يرهقه بحمية، ولا يفزعه بالشرح والتفصيل. ولكنّه في النهاية يصل به إلى ما لا يصل به إليه غيره ممّن يعرف من العلم القديم والحديث أقلّ منه. وكما أنّ الطبيب المتتبّع لتطوّر علمه أنفع للعليل من المنحبس في أوراقه الصفراء، فكذلك المعلّم. وذلك أنّ المتقدّم في العلم أعلم بأسرار القديم ومنافعه من المقتصر على القديم من العلم دون تقدّم فيه.

٦-٥. نسبيّة التوظيف العلميّ

يتضمّن ما بسطناه أنّ توظيف اللسانيات الحديثة في وضع المحتويات النحويّة الصناعيّة في مناهج التعليم إنّما هو أمر نسبيّ، نصيب التدبير والاختبار فيه أكبر من نصيب التنظير. ولعلّ هذا ما يجعل طرحه من المسائل العامّة في تعليم كلّ الألسن، سواء أكانت هذه الألسن من صنف الألسن الوطنيّة أو الأولى [ل١] أم كانت من صنف الألسن الأجنبية أو الثانية [ل٢]. فليست العربيّة هي اللسان الوحيد الذي تساءل دارسوه إلى أيّ حدّ يحتاج تعليمه إلى المعرفة اللسانيّة الحديثة. إلا أنّ طرحها في العربيّة لا يخلو من موقف سلبيّ مسبق.

نذكر على سبيل المثال أنّ مثل هذا السؤال طرح في النصف الأوّل من القرن العشرين على الدراسات البنيويّة كما طرح في النصف الثاني على الدراسات التوليديّة. وكما اقترحت الواحدة تمارينها البنيويّة اقترحت الأخرى تمارينها التحويليّة. بل من النظريّات اللسانيّة ما تطوّر في إطار تعليميّ بحت كنظريّة تنيار، أو تطوّر في سياق غير بعيد عن التعليم كالنظريّة الوظائفيّة الفرنسيّة عند مارتيني. ومع ذلك بقي مستعملا استعمالا محدودا. وفي العموم، ليس من المتيسّر دائما أن نجد الوجه لتطبيق كلّ حكم نحويّ نظريّ في مجال التعليم أو التقنية.

لهذه القضيّة نظير في العلوم الطبيعيّة. فما كلّ نظريّة علميّة قابلة للتطبيق تطبيقا مباشرا في مجال التعليم أو الصناعة. فبعض النظريّات بقيت عقودا وأحيانا قرونا قبل أن يجد مخترع وجها للاستفادة منها. ومن النظريّات أيضا ما تـُحدس وجهة التطبيق فيها، فلا تطبّق في الحال بل تمضي عليها مدّة والباحثون يقلّبون وجوه التطبيق الممكنة لعسر الوصول إلى المنهج الموصل للتنفيذ[١].

لا يعني هذا أنّ أغلب ما في العلم يمكن الاستغناء عنه لعدم الحاجة الظاهرة إليه، إذ لا يجوز للعالِم أن يكفّ عن سبر المجاهل دون الاكتراث بوجوب التطبيق. فللعلم قيمة نظريّة ذاتيّة مهما كانت آفاق استغلالها.[٢] وليس من حقّ العالم أن يوقف تطوّر علمه، أو أن يبقى دائرا حوله غير مُضيف. فالرياضيّون والفيزيائيّون والبيولوجيّون وغيرهم ما زالوا منهمكين على بحوثهم الأساسيّة بدعم من دولهم بالخصوص، رغم ابتداع القرن العشرين، خاصّة في نصفه الثاني، لمعاهد البحث التطبيقيّة التي تموّلها الدول والشركات الصناعيّة الكبرى. فالبحث الأساسيّ غاية في ذاته. وقد بيّن تاريخ العلوم أنّ الاهتمام به لذاته لا يقلّ نجاعة تطبيقيّة. فبقدر ما تفهم الإنسانيّة الكون ما هو ترى سبل استغلاله لفائدتها.

كذلك الأمر في علوم اللغة. فإلى اليوم، لم تصل الإنسانيّة إلى شيء يذكر في فهم اللغة البشريّة، أي في فهم الإنسان، وفهم قدرته على إدراك الكون وتصوّره والتأثير فيه، وكيفيّات اشتغال الألسنة. ولا بدّ لذلك من جمع أقصى ما يمكن من الأوصاف، ومن المقارنات، ومن النظريّات المفسّرة والمؤوّلة للمعطيات. ومن يجمع من المعلومات أكثر من غيره عن اللغة والألسنة هو الأقدر على استغلالها لفائدته. وليس من الصدفة أنّ الدول الأكثر تقدّما في الدراسات اللغويّة هي الأكثر تحكّما في المعلومات.

فالأولى بالعناية من فروع العلم إنّما هو النظريّ المؤسّس لشموله وتماسك أحكامه

١- كدوران الأجرام الفلكيّة بعضها حول بعض، فمنذ القديم، ومنذ غاليلي وكبلر، لم يعرف هذا القطاع تطبيقا إلا عند بداية غزو الفضاء في النصف الثاني من القرن العشرين، وكتفجير الذرّة، فلم يزل هذا الميدان التطبيقيّ، بعد أكثر من سبعين سنة من تفجير هيروشيما، ورغم وضوح مبادئه النظريّة، سرّا محدود الانتشار.

٢- قد يبدو للبعض أنّ آفاق الاستغلال خياليّة كبحث العلماء عن كواكب صالحة للحياة في فضاء يبعد عنّا آلاف السنوات الضوئيّة. لكنّ البعد المذهل والمجاوز لما بقي من عمر الأرض لم يحل دون السعي إلى حلّ اللغز مع ما يستدعيه هذا السعي من تمويل ثقيل.

الضامنة لسيطرة العقل على موضوعه ومادته، ثم النظري التطبيقي الباحث مسبقا عن سبل استغلال المعرفة في مختلف المهارات ذات الصلة بذلك العلم، ثمّ يكون التطبيق وما قد ينجرّ عن التطبيق من اختبار لصحّة النظر وسلامة النظريّة.

أمّا ما يظنّه البعض اختيارا واقعيّا سليما في اختيار العلم بمقتضى ما يناسب التطبيق، فلا وجاهة فيه. فهذا المنهج في النظر لا يضمن سوى التبعيّة لواضعيّ النظريّات العلميّة، ما دام حسن العمل رهين حسن النظر.

هذا، وليس توظيف اللسانيّات لتعليم لسان مّا مستلزما بالضرورة استغلالا لحكم أو قاعدة وقع اكتشافها، أو انخراطا في نظريّة غالبة. فكما يمكن للتوظيف أن يكون على أحد الوجوه التي ذكرت في الفصول السابقة، يمكن أن يكون باستغلال الأحكام المعروفة على وجه أحسن، أو تعديلها حسب ما يتبيّن أنّه أشمل، أو مناسبا أكثر من غيره للكلّيّات اللغويّة. فلا موجب علميّا، كما ذكرنا أعلاه، لتغليب الحديث على القديم إلا بقدر ما توجبه مبادئ الشمول والبساطة والتماسك في معرفة الأشياء على ما هي هي؛ أمّا الانتصار للقديم على أساس العصبيّة والنعرة العقديّة، فليس من العلم في شيء، وهو أخطر على العربيّة من إهمالها، وترك أمرها لقدرها؛ فمثل المتزمّت في النحو كالمتزمّت في التطبيب، يفضّل العلاج الرعوانيّ على العلاج المدروس، والمثبت بمناهج الاختبار.

إنّ المنظومة التعليميّة، وإن كانت سليلة المنظومة العلميّة الكونيّة، فإنّها رهينة المؤسّسة التعليميّة المنضوية في التنظيم الاجتماعيّ والتعامل الاجتماعيّ العامّ. والمؤسّسات، مهما كان دورها في السبق والريادة، فهي بحكم انضوائها في جسم المجتمع ووظائفه، لا انفلات لها من كوابح العاملين فيها والمتعاملين معها. فالعادات الفكريّة والسلوكيّة أقوى من الإرادات، وليس جميع المنخرطين في المؤسّسة على نفس القدر من الفطنة والمعرفة والمهارة. فلا بدّ لكلّ تأهيل نظريّ وعمليّ من تدرّج في الارتقاء إلى مراتب الأمم المتحكّمة في المعارف والمهارات. والتدرّج أسرع من التوثّب، ففرط التوثّب مؤذن بالتدحرج، والعود على البدء غير مضمون. فالأحرى الابتداء بما هو متأصّل واعد بالنماء في الوجهة المقصودة، كزرع الأعضاء في الجراحة، وكاستجلاب المزروعات في الفلاحة.

ولمّا كان الوصف النحويّ التقليديّ مرحلة متقدّمة في الزمن من هذا العلم المسمّى اليوم باللسانيّات، ولم يكن كلّ مستحدث في أيّ علم كان ملغيا لكلّ متقادم منه، ولمّا لم يكن المتعلّم في حاجة إلى التبحّر في الصناعة لشحذ الطبيعة بقدر حاجته إلى تعهّد الاكتساب بدوام الاستعمال، كان الأخذ بما استقرّ من سليم الوصف على قدر الحاجة مفيدا من كلّ الوجوه التي ذكرنا، مساعدا على ترسّخ المستحدث المستجلب في التربة الثقافيّة إذا كان هذا المستحدث مبنيّا في التطوّر على مثيل ذلك الوصف، حتّى وإن لم يكن في الاصطلاح مسمّى بنفس الاسم، فكثيرا ما تحجب التسميات الحديثة، أنّها تعبّر عن مفاهيم قديمة، أو عن مفاهيم مستنبطة منها.

في تقديرنا، ليس في الدراسات اللسانيّة الحديثة ما يمنع الأخذ بما جرّده القدماء من أبنية مشهودة، ولا الأخذ بما لاحظوه من أحكام عامّة في شأنها لا تجاوز مجرّد الملاحظة التقريريّة.

أمّا في مبادئ تعليميّة الألسن، فلا نرى ما يستوجب التعمّق في بعض التفسيرات على صورة قد تؤدّي إلى تقييم النظريّة القديمة تقييما سالبا بعد مقارنتها ببعض المقترحات الحديثة. فقلّ ما نجد عند التثبّت في المعطيات الوصفيّة التي خلّفها العلم القديم ما يناقض جوهريّا الوقائع المشهودة حاليّا، حتّى وإن كانت ناقصة أو مختلّة نسبيّا.

تفتح لنا هذه الملاحظات باب الأخذ بإجراء مفهوميّ جوهريّ في فنّ التعليميّة، وهو باب «**النقل المعرفيّ التعليميّ**».

الفصل السابع

أمثلة من
توظيف اللسانيّات
في النقل المعرفيّ التعليميّ

٧-١ . النقل المعرفيّ التعليميّ في مستوى التفاعل الحضاريّ

إن كنّا لا نقبل في التعليميّة أن يعتبر المعلّم مجرّد وسيط بين المعرفة العالمة والمتعلّم، فإنّنا لا ننكر أنّ وظيفة المؤسّسة التعليميّة النقل المتدرّج المتوازن للمعرفة العالمة من المنظومة العلميّة الكونيّة إلى الثقافة الاجتماعيّة العالمة والماهرة. هذه الوظيفة الجوهريّة هي التي تشجّع البعض على اعتبار المعلّم مجرّد وسيط معرفيّ بين ذات إيجابيّة نشيطة متعلّمة ومعرفة عالمة ثابتة.

أقررنا في فصول سابقة أنّ كثيرا من المفاهيم في النظريّات اللسانيّة والتعليميّة أسيرة للمقاربات النفسيّة الصارمة، ولا تنفتح على البعد الاجتماعيّ إلا باعتباره مؤثّرا خارجيّا في نفس المتعلّم، أو مختزنا ثقافيّا مستقرّا في تكوينها. فالنقل من هذا المنظار مجرّد حركة للمعلومات والمهارات تمرّ من المنظومة العلميّة إلى ذهن المتعلّم عن طريق وسيط تعليميّ يكيّفها بحسب قدرات المستهدف بالتكوين. وفي هذا التصوّر تقزيم عقديّ للكيان الذهنيّ الاجتماعيّ الموزّع بين أذهان الأفراد المكوّنين للمجتمع الواحد.

يغرينا التوزيع الماديّ للثقافة بين الأذهان الفرديّة منهجيّا بنكران «العرفان الاجتماعيّ»، أي بنكران وجود أبنية رمزيّة ثقافيّة تجاوز وعي الأفراد وتختزن ضمنيّا في الأنظمة السيميائيّة المختلفة المتمحورة حول العماد اللسانيّ لها. إلا أنّ الكثير من الأحداث العامّة تؤكّد النظريّات الاجتماعيّة القائلة باستقلال المنظومات الثقافيّة عن إرادة الأفراد.

في هذا الإطار، نرى أنّه من المفيد التمسّك بأنّ النقل المعرفي الكوني لا يمرّ إلى المتعلّم مرورا مباشرا، بل مرورا متدرّجا، أهمّ مراحله تقوم أوّلا على تكييفه للمؤسّسة التعليميّة، قبل تكييفه ثانيا لمستوى تعليميّ مّا، وقبل تكييفه ثالثا للمتعلّم. إلا أنّ التمسّك بهذا التصوّر المتدرّج غير كاف من جهة كونه يختزل كلّ المجتمعات والأمم إلى أنموذج مثاليّ غربيّ متقدّم يفترض مسبقا أنّ المعرفة الكونيّة منضوية بنيويّا في الثقافة الاجتماعيّة العالمة المنضوية بدورها في المنظومات الاجتماعيّة الثقافيّة العامّة. وهو ما لا يوافق الواقع الثقافيّ لأغلب الأمم، وحتّى لأغلب الفئات الاجتماعيّة في أكثر البلدان إسهاما في الإنشاء المعرفيّ، كبعض المجموعات السكّانيّة الأصليّة في أمريكا والكندا، أو بعض الطبقات في الأحياء الشعبيّة بنيويورك وغيرها.

ما نشدّد عليه هنا هو أنّ التردّد الثقافيّ العامّ في قبول بعض المجتمعات كمجتمعاتنا العربيّة الإسلاميّة لروح الثقافة العالمة تردّد غير قابل للفهم والمعالجة طالما بقينا ندرجه في مفاهيم التجديد والتقليد والتخلّف والتقدّم وما شابهها من الأحكام التقييميّة. فبإدراجه في هذا الإطار التقييميّ، تصير العوائق التعليميّة في أحياء نيويورك السوداء غير قابلة للتفسير، ما دامت هذه الأحياء واقعة في مدينة رائدة، وما دامت حياة سكّانها مطبوعة بخصائص حضارة غربيّة مفرطة في التقدّم. فالقضيّة العامّة إذن أنّ انتظام التصوّرات الثقافيّة السائدة في مجموعة اجتماعيّة مّا قد لا تكون متهيّئة لقبول سلس لانتظام معرفيّ معيّن، أو لمعارف تتطلّب تعديلا ثقافيّا عامّا.

بيت القصيد في هذا المضمار، أنّ ثقافتنا العلميّة اللسانيّة تنضوي في نواة انتظام ثقافيّ عامّ لم يكن مهيّئا لقبول الثقافة اللسانيّة الكونيّة، وأنّ علاجها بالمفاهيم التقييميّة غير مفيد كما بيّنّا في الفصول السابقة. فإذا أخذنا بمفهوم «العرفان الاجتماعيّ» المتعامل تشارطيّا مع «العرفان الفرديّ» على الصورة التي عرضنا ملامحها في الفصول السابقة، صار من المعقول أن نتصوّر نقلا معرفيّا يستهدف «الذهن الجماعيّ» قبل استهدافه لـ«الأذهان الفرديّة» المتعلّمة. وذلك بجعل العرف العلميّ السائد والمتجذر ثقافيّا في الأبنية الرمزيّة متكيّفا لقبول المعرفة اللسانيّة الحديثة.

هذه هي الخطّة التي اتّبعناها في العقود الماضية لتكوين تصوّر تاريخيّ عامّ للمعرفة اللسانيّة لا يقوم على السجال بين معرفة قديمة متطوّرة في عصرها، ووقفت حسب المسائل والأعلام في حدود غير متجانسة ومعرفة حديثة، إن كان من المفروض مبدئيّا أنّها أكثر تقدّما، فهي حسب المسائل والأعلام والنظريّات متقدّمة على صورة غير متجانسة، بل يقوم على اعتبار المعرفتين مرحلتين منفصلتين من مسار تطوّريّ واحد قابلتين للاتّصال بالتعديل والتكييف حسب المتوفّر في المسائل وحسب الأعلام والنظريّات. فليس من المعقول، حسب الأصول المنهجيّة للعلم، أن نفضّل بالاستباق أيّ فكرة لسانيّة حديثة لأيّ أمريكيّ مغامر على أيّ فكرة جاء بها نحويّ قديم مترسّخ في العلم.

وليس من المعقول، حسب أصول المنهجيّة العلميّة، أن نغفل على أمر خطير لا يجدر التغافل عنه. وهو أنّ الغرب قد استباح لنفسه الثروات الماديّة والثقافيّة منذ قرون، وأنّ

الأخلاقيّات العلميّة الحديثة السائدة عند الغربيّين، بقدر ما تتشبّث بالملكيّة الفرديّة في الإطار المحدّد بقوانينهم، لم تمنع شعوبها من استلاب الشعوب الأخرى وثقافاتها ماديّا وأدبيّا، لا سيّما إذا وقعت خارج هذه الحدود القانونيّة، بل كثيرا ما لاحظنا عند كبار الأعلام أفكارا كثيرة لا أشكّ في أنّهم استلهموها عن لسانيّين غربيّين سابقين منسيّين من القرنين الماضيين، فكيف إن لم يكن غربيّا ولا من العصر الحديث. ذلك أنّ المبدأ القائل بوقوع الأفكار في الحقّ المشاع بعد مرور سنوات معيّنة، يشجّع الكثير من الدارسين على عدم نسبتها إلى أصحابها الأوائل لا سيّما إذا كانت لا تتمتّع بإيداع شرعي ولا بشهادة براءة، وكانت إلى ذلك غير متاحة للجمهور من الباحثين[1].

لنأخذ على سبيل التمثيل بعض ما سمّاه التوليديّون بالرأس المعجميّ. ولنبدأه بتوضيح المفهوم منه وصلته بمفهوم العمل والتركيب في القديم، لنرى أنّ الفرق بين القديم والحديث ليس فرقا جوهريّا في جميع الحالات بل يكون أحيانا فرقا في شبكة المصطلحات المحدّدة للمفاهيم داخل مجال تصوّري علميّ نظريّ واحد.

٧-٢. الرأس المعجميّ ومفاهيم العمل والتركيب والإفراد

لا شكّ أنّ مصطلح الرأس المعجميّ مصطلح لا نظير له في القديم. إلا أنّ جدّة المصطلح لا تقتضي بالضرورة أنّ المفهوم منقطع تماما عن تاريخ المفاهيم النحويّة. فالنحو لم ينتظر العصر الحديث ليكوّن مفهوم التركيب والإفراد، ولا العصر الحديث للتفطّن إلى أن عناصر التركيب الواحد تتفاوت قيمة ومنزلة فيه، وأنّ الواقع منها في أوّل الترتيب هو المتحكّم في البقيّة. وأنّ هذا الأوّل قد يكون فعلا كما هي الحال في الإسناد الفعليّ وقد يكون اسما كماهي الحال في الإضافة والتبعيّة والمشتقّات العاملة وقد يكون

١- من السذاجة أن يتوهّم البعض من المتشدّقين بالحداثة أنّ من استباح أراضينا وافتكّها له ولغيرنا، واستباح ثرواتنا الماديّة الباطنيّة من نفط ومعادن وآثارنا التاريخيّة منذ العصور القديمة، لا يستبيح أفكارنا. ومن السذاجة أيضا أن يتوهّم البعض أنّ اللسانيّين الكبار منغلقين عمّا يكتبه المستشرقون منذ القرن الثامن عشر إلى الآن. ومن يظنّ أنّ إقبال المستشرقين على دراسة تراثنا اللسانيّ يحرّكه حبّ الاطّلاع لا غير، فليراجع تصوّره للعالم. لكن، بقدر ما نجد بيننا سذّجا من هذا الصنف، نجد بيننا من هم أسوء منهم، وهم هؤلاء الذين يسرعون إلى التمجيد والتنويه والتبجّح بالسبق لأدنى فكرة يجدونها في القديم شبيهة بفكرة حديثة. فلا هذا ينفع ولا ذاك. إنّما المرتجى أن نتسلّح بالأدوات المنهجيّة القائمة على أصول البحث، وعلى منطق العلوم في التطوّر، وعلى ثقافة موسوعيّة واسعة متّزنة، تمكّننا من التأريخ للأفكار حسب أصول التأريخ للأفكار.

حرفا كحروف الجرّ، والموصولات. فليست تسميتها بالرؤوس سوى تسمية لمفهوم معيّن بتسميّات أخرى.

أمّا عبارة المعجم هنا، وإن كانت غير دالّة على ذلك الصنف من الكتب الجامعة لألفاظ اللسان، فهي لم تبتعد كثيرا عن هذا المدلول، وإنّما انزلقت دلاليّا بالمجاز من التعبير عن حروف العربيّة المعجمة بالتنقيط إلى الكتاب المنظّم الجامع لألفاظها، فإلى هذه الألفاظ كما هي في أذهان المتكلّمين. وهو ما كان القدماء أقرب إلى تسميته باللغة، والتي لجمعه وضعوه في المعاجم. ومعناه أنّ الانزلاق الدلاليّ الذي جعل المعجم دالا على المفهوم القديم للغة، انزلاق غير ناتج عن تغيّر في المفاهيم، وشبكة التصوّرات العلميّة، بقدر ما هو ناتج عن إثقال عبارة «لغة» بتصوّرات علميّة حديثة من جهة، وعن عودة إلى ذهنيّة اللسان عند المتكلّمين. وهي الأصل الذهنيّ لما سمّي بعد عصر الخليل بصناعة المعجم.

أمّا الرأس، فهو تسمية قريبة ممّا كان يسمّى في القديم بالصدر، وبالعامل أيضا. فالرأس المعجميّ لا يعدو أن يكون العنصر المعجميّ الذي يكون في صدر المركّب عاملا في العناصر المركّبة إليه، حسب اصطلاح الرضيّ، أي العناصر الداخلة معه في التركيب بفضل تعلّقها به. وأهمّ المركّبات ولا شكّ هو الجملة، لا يختلف في هذا نحويّان من القديم. فمنذ المبرّد، سمّي مجموع المسند والمسند إليه بالجملة. فكان التحوّل من معنى الجمع في عبارة الجملة إلى معنى المجموع الإسناديّ فيها. وأهمّ الصدور باتّفاقهم جميعا إنّما هو الفعل. وعليه سمّيت «الجملة الفعليّة» باسمه. ولكنّ الصدر قد يكون للاسم فتكون «الجملة اسميّة». إلا أنّ هذين الصدرين لا يكوّنان من المركّبات غير الجملة. فقد يكون المركّب فعليّا أو اسميّا دون أن يكون جملة.

قد يبدو لغير المحقّق في تفكير القدماء أنّ هذين المفهومين الأخيرين، مفهوم المركّب برأس فعليّ والمركّب برأس اسميّ، يعبّران عن مفهومين غائبين في تقليدنا النحويّ ما دمنا لا نجد في النصوص القديمة عبارتي المركّب الفعليّ والمركّب الإسميّ . وليس ذلك كذلك. فمن المفاهيم ما يحدّ بألفاظ تكوّن شبكة اصطلاحيّة مغايرة فنظنّها بتسميات شبكة أخرى مفاهيم غائبة. وفي عموم التسمية، من الخطإ أن نستنتج غياب المفهوم من غياب الدالّ عليه، فعدم التمييز التسمويّ مثلا بين الخال والعمّ في بعض الألسن لا يعني بالضرورة عدم التمييز المفهوميّ أو التصوّريّ.

إنّ الثابت عندنا أنّ القدماء اعتبروا تعلّق كلّ معمول بعامله مركّبا إليه. فـ«زيدٍ» في «كتابُ زيدِ» مركّب إلى «كتابُ» (بدون تنوين في كتاب)، من حيث هو مضاف إليه منزّل منه منزلة النون في الأصل التامّ وهو «كتابٌ» (بالتنوين). إلا أنّه لم يسمّ عند القدماء جملة وإن كان مجموع كلمتين لاختيارهم حدّ الجملة بمفهوم الإسناد لا غير. ولم يسمّ بالمركّب الاسميّ، وإن كان المركّب الإضافي، والمصطلح لهم، معدودا عندهم من المركّبات. وذلك لانتباههم إلى أمر أقرّته اللسانيّات الحديثة، وهو أنّ «كتاب زيد» كـ«كتابٌ» (بالتنوين)، كلاهما اسم واحد، والعبارة لسيبويه. فليس هو كالإسناد اسمين، أحدهما خبر عن الآخر، كما بيّنه المبرّد في المقتضب. وذلك هو المقصود بالمفرد عندهم. فقولهم في «زيد أخوك» أنّها جملة اسميّة، فبمعنى كونها مركّب اسميّ من صنف الإسناد، وقولهم أنّ الخبر فيها «مفرد» كالمبتدإ، فبمعنى الإفراد كما سنّه سيبويه بمصطلح الاسم الواحد، لا بمعنى أنّه ليس بمركّب كما يظنّ الكثيرون. وعلى هذا كان التقابل عندهم بين الجملة والمفرد مختلفا عمّا يظنّه بعض المحدثين من العرب تقابلا بين الجملة والمفردة. فالمفرد غير المفردة. فإن كان اللفظ «كتابٌ» مفردة ومفردا في نفس الآن، فـ«كتاب زيد» كـ«أخوك» كلاهما مفرد كالاسم الواحد، لكنّه مركّب من كلمة غير مفردة لعدم تمامها بالتنوين، وكلمة ثانية مفردة تامة بالتنوين متمّة للأولى بنزولها منزلة النون منها.

فليس من فرق جوهريّ هنا بين المفاهيم في اللسانيّات العربيّة التقليديّة واللسانيّات الغربيّة الحديثة، فالفضاء التصوّري واحد. وإنّما الفرق في الشبكة الاصطلاحيّة المحدّدة للمفاهيم، والجاعلة بعضها غير مقابل للبعض. هذا إضافة إلى أنّ المفهوم في كلّ العلوم يزداد دقّة بالتسمية والتحليل والاندراج في نظام تسمويّ عامّ.

لذلك كانت الجملة الاسميّة عندهم ذات مفهوم قريب من المركّب الاسميّ دون أن تسمّى بهذا الاسم بسبب الفرق في الإسناد، وكان المركّب الإضافي مركّبا اسميّا مفردا بالمعنى الذي له في نظريّة س' (س ـ مطة) عند التوليديّين، أي مركّبا تركيب إفراد لا إسناد. فليس هذا المفهوم التوليديّ سوى النسخة المدقّقة النظريّة من الأصل الحدسيّ المعبّر عنه في الكتاب بـ«الاسم الواحد».

أمّا الجملة الفعليّة، فهي عندهم مركّب فعليّ، وإن لم يسمّوها بهذا الاسم. والسبب أنّهم لم ينظروا إليها إلا من حيث هي قابلة لمعاني الكلام من إخبار واستخبار وأمر

وإثبات ونفي وغيره. وهي نفس المعاني التي سمّيت في البلاغة الحديثة المسمّاة بالتداوليّة بـ{الأعمال اللغويّة؛ الأفعال الكلاميّة؛ ...إلخ}، وسمّيت قرائنها اللفظيّة والمعنويّة عند التوليديّين بـ{المصدريّ؛ المتمّ؛ الموصول ...إلخ}.

لننظر الآن في أهمّ الرؤوس المعجميّة العاملة، أيّ الفعل وما يعمل عمله من المشتقّات، لكونهما نموذجين مفيدين جدّا في فهم العمل والتركيب وفي فهم الصلة بين تركيب الجملة وتركيب المفرد، وفهم وجه من الصلة بين المركّب الفعليّ والمركّب الاسميّ. وسنحاول أن نرى بوضوح أنّ توظيف الوصف اللسانيّ الحديث في تعليم العربيّة إنّما هو أقرب ما يكون إلى الإيقاظ العلميّ بالتنبيه إلى مراكز القوّة في وصفنا النحويّ التقليديّ منه إلى أيّ شيء آخر.

٧-٣. مثال رفع الفاعل ونصب المفعول

على خلاف الشائع بين المحدثين ممّن يجهلون المنطقين الأرسطيّ القديم والحمليّ الحديث، ليس في نظريّة العمل عند القدماء نصيب يذكر من منطق أرسطو، بل هي أقرب إلى المنطق الحديث الذي نما منذ قرن ونصف على أنقاض القديم ومن رماده، وإلى الشائع في اللسانيّات الحديثة. والمحور في هذا، قديما وحديثا، هو الفعل العامل في معمولاته الاسميّة.

السائد مدرسيّا في درس النحو معاملة الفاعل والمفعول وكأنّهما في مستوى واحد بالنسبة إلى الفعل. وهذه الطريقة في النظر مندرجة في تصوّر عامّ يجعل من جملة الخطاب سلسلة متتالية من المفردات كعربات قطار، والحال أنّ الأبنية في جميع الألسن تتركّب حسب تراتب سلّميّ معيّن، يؤثّر تغييره جوهريّا في دلالتها.

ليس هذا التصوّر المبسّط للجملة في النحو المدرسيّ رأي أغلب النحاة الكبار؛ بل هو تصوّر ناتج عن التسطيح الفكريّ العامّ الذي ساد الثقافة العربيّة في القرون الموالية لسقوط بغداد، وعن اختيارات شروح بعض الأعلام كشروح نحو ابن مالك بالخصوص. فلم تكن سلّميّة العلاقات النحويّة، في الموجزات والمختصرات المشروحة، سوى حقيقة ضمنيّة مجرّدة منظّمة لسلسلة لفظيّة متعاقبة العناصر. فلم يكن الدارسون

لهذه الشروح دائما على وعي بأنّ الألفاظ المتعاقبة تتعالق في تراتب تحكمه مبادئ العمل والتعلّق والتبعيّة والعطف.

وفي الواقع أنّ النحاة قديما تفطّنوا منذ البدء إلى هذه السلّميّة في جميع الأبنية، ومنها بناء الجملة الفعليّة وما يناظرها من الأبنية. فقد تناقشوا في تراتب الفاعل والمفعول، وذهب الأعلام منهم إلى أنّ تمام الفعل رفع الاسم على الفاعليّة، وتمام التمام نصبه على المفعوليّة.

هذا المبدأ، رغم بساطته ولبساطته أيضا، تعبير قديم عن حكم كلّيّ يشمل جميع الألسنة المنصوبيّة أي الألسنة ذات الفاعل المرفوع والمفعول المنصوب كالعربيّة، وجميع الألسنة الساميّة وأغلب الألسنة الهندوربّيّة ومنها الفرنسيّة والأنكليزيّة، فهما ترفعان الفاعل وتنصبان المفعول.

فهذا المبدأ، وإن وضع للعربيّة ولم يصرّح أحد بجريانه على غيرها، فإنّه حكم جار بطبعه في ألسن أخرى. وفي تاريخ العلوم حالات عديدة من أوصاف بدأت عينيّة قبل تعميمها[1]. فليست كلّ الأحكام العامّة كانت كذلك منذ البدء. ومن الطبيعيّ تاريخيّا ألا يهتمّ التفكير القديم بالكلّيّات اللغويّة. فقد كان أمر الكلّيّات في تطوّر العلوم اللغويّة موكولا لعلم المنطق لا لعلم النحو. ولم يبدأ مفهوم الكلّيّة في الانتقال إلى الوصف اللغويّ إلا منذ قرنين. ولم يصبح مشروعا ذا أسس قابلة للدحض إلا منذ نصف قرن.

إلا أنّني على غير يقين من أنّ عمالقة النحو العربيّ لم يكونوا على دراية بما بين العربيّة والألسنة التي يعرفونها من شبه في الأحكام. ففي الكتب إشارات عابرة إلى ما لاحظوه من تشابه أو اختلاف. ثمّ إنّ أغلبهم من غير العرب، ولهم معرفة بألسنتهم أو ألسنة غيرها. فإنّ دلّ سكوتهم عن الكلّيّات على شيء، فإنّما يدلّ على أنّ الكلّيّات اللغويّة لم تكن مدرجة في مقاصد العلم، لا غير؛ إذ المدرج إلى وقت غير بعيد هو الأفضليّة. وهي إلى اليوم منتشرة حتّى في البلدان التي أنجبت أكبر اللسانيّين. فشتّان بين لسانيّ عالم إنسانيّ الاتّجاه وسائر المختصّين المتوسّطين وغير المختصّين.

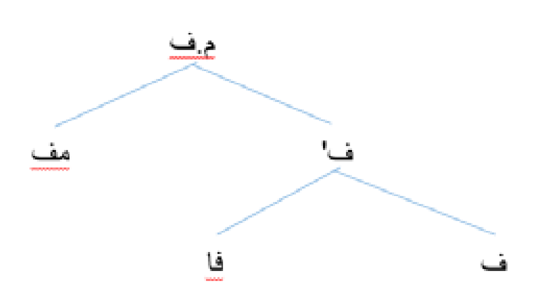
---

١ – فكثير من الأحكام الجارية في الفيزياء الفلكيّة اليوم لم يسنّها كبلر ولا نيوتن ولا غيرهما في ما يجاوز مجموعتنا الشمسيّة التي لا تساوي درّة من حجم الكون.

صحيح أنّ هذا المبدأ القديم في علاقة الفعل بطرفيه لا يوافق في صياغته العربيّة القديمة تمسّك الكثير من اللسانيّين الغربيّين بأنّ المفعول هو المتمّم الأوّل للفعل وأنّ الفاعل مخصّص لا غير يقع في درجة ثانية بعد المفعول. إلا أنّ هذا لا يغيّر شيئا من ظاهر الوقائع، كالتصاق الدال على الفاعل قبل الدال على المفعول في مثل «ضربت زيدا» و»ضربته». ثمّ إنّه ليس غريبا عن اللسانيّات الحديثة اختلاف المنظّرين في ترتيب المعطيات وصياغتها. ولا أعتقد أنّ حرص البعض على تعميم أولويّة المفعول في تمام الفعل يقطع سبيل المراجعة والتثبّت. ففي رأينا أنّ موقف النحاة القدامى موافق لطبيعة العربيّة بأدلّة لا يتّسع المجال لذكرها. ثمّ إنّه إن ثبت ما يذهب إليه بعض المحدثين، فلا مانع من إعادة الصياغة على غير ما صاغه الجرجانيّ. وهي أن تقول أنّ تمام الفعل نصب وتمام التمام رفع. فهذه كتلك وإن صار الأوّل ثانيا والثاني أوّل. كما يمكن صياغة المبدإ صياغة عامّة تنصّ على أنّ أحد الطرفين يكون الأوّل، فيكون الآخر ثانيا. فهذا كلّه معروض للمناقشة، والحلول الممكنة كثيرة. وأسوؤها إهمال الفكرة القديمة وعدم مناقشتها سلبا وإيجابا. فليس توظيف اللسانيّات كما أكّدنا أن نقول لكلّ ما يشرق من الغرب «آمين».

إنّ هذا المبدأ، ومهما كانت صيغة تبنّيه، متى استعمل في التعليم على أحسن منهج وأنجع بيان، أغنى المتعلّم عن تكرار القاعدة مع كلّ مرفوع ومع كلّ منصوب، ووفّر الوقت لاستيعاب المعاني في الوظائف النحويّة. فهي تشمل رفع الفاعل ونائبه ورفع اسم كان وأخواتها، وتشمل نصب المفعول به والخبر والحال وغيرها. ثمّ هي قاعدة قابلة للتمثيل الشجريّ الحديث وملائمة لتراتب المكوّنات تراتبا ثنائيّا، كما يبدو في التمثيل التالي الموافق شكليّا لمناهج التمثيل اللساني السائدة:

(١٧)



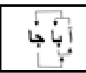
قد يثير هذا التمثيل إشكالا نظريّا، متى قيّمناه بما يتوفّر حاليّا من مناقشات واقتراحات على الصعيد العالميّ. فكما أشرنا أعلاه، لا يعتقد بعض المحلّلين أنّ الفاعل المرفوع ألصق بالفعل من المفعول المنصوب. لكنّ هذا الإشكال النظريّ في تراتب المكوّنات إشكال ثانويّ في التعليم. فالرسم أعلاه يبقى مفيدا وناجعا من وجوه ثلاثة:

- أنّه توظيف شكليّ لطرق التمثيل اللسانيّ السائدة[1]؛
- وأنّه يوافق المنوال النظريّ الذي اختاره بعض الأعلام منذ أبي عليّ الفارسيّ بالخصوص، كالجرجانيّ في المقتصد وابن يعيش في شرح المفصّل، والرضيّ في شرح الكافية؛ وذلك في مقابل مناويل أخرى ورد ذكرها في «مسائل الخلاف»[2]؛
- وأنّه بذلك ييسّر بناء تصوّرات أساسيّة حديثة على موروث متين من نظريّة العمل التقليديّة؛ فمن مبادئ هذه النظريّة ترتيب المعمولات بحسب ما عرف بقوّة العامل، وتمامه بالأوّل منها للعمل في ما يليه. وهي فكرة وصفيّة وذات نجاعة تفسيريّة، أساء المحدثون استغلالها لسوء فهمهم لها وضعف ثقافتهم المنهجيّة؛
- وأنّه أخيرا يتماشى مع حدس المتعلّم في التقاط الأبنية المتشارطة وتكوينها، كاستبداله للإسناد بالإضافة والعكس في مثل:

(١٨) احتلّت إسرائيل القدس بعد احتلالها فلسطين

ففي هذا المثال نصبت لفظة «فلسطين» بتمام المصدر بالضمير المجرور كما نصبت لفظة «القدس» بتمام الفعل بالاسم المرفوع. فبين الفعل ومصدره تماثل في العمل نعتناه بالتشارط لكون كليهما يشترط وجود الآخر بنيويّا ودلاليّا.

١- لا نتشبّث في منوالنا الخاصّ بالتمثيل الشجريّ. بل استفدنا من المفهوم العامّ للتعميم والتخصيص المتوفّر في التفكير اللغويّ القديم والذي يقرن عمل العامل بالتعميم وقيد المعمول للعامل بالتخصيص، وجعلناه حركة علاقيّة متولّدة من العلاقة المقوليّة التواجديّة للتشارط. وهو ما نمثّله بـ: [[آ ↔ با] ↔ جا] المكوّنة للتراتب العامليّ التالي:

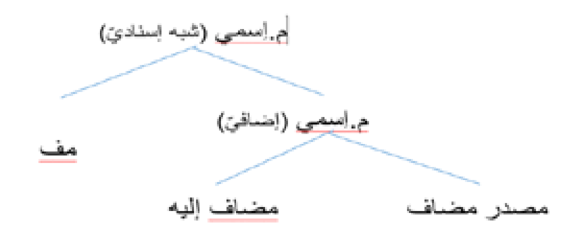


٢- انظر كتاب الإنصاف «العامل في نصب المفعول».

(١٩) [[فعل + فاعل مرفوع] مفعول منصوب] « [[مصدر مضاف + مضاف إليه]+ مفعول منصوب]

وهو ما يجعل المصدر مكوّنا لبنية لا تختلف كثيرا عن البنية التي يركّبها الفعل. لذلك نعتناها بشبه إسناديّة لكونها تحمل معنى إسناديّا، أي لهما نفس المحتوى القضويّ[1].

(٢٠)



يحيلنا هذا إلى تعميم أوسع، يقوم على توظيف الحاصل من الوصف اللسانيّ اعتمادا على الحاصل من الوصف التقليديّ.

٧-٤ . مثال الأصناف الفعليّة وتشارط عوامل الرفع والجرّ

ممّا يمكن تعميمه بناء على ما مضى ذكره لبلوغ ما هو أشمل ربطُ ما بين أحكام الجملة وما يشبه الجملة من المكوّنات. فلسنا في حاجة إلى نظريّة علميّة عميقة وقويّة جدّا لنقرّ بوجاهة الربط في القديم بين الجملة القائمة على الفعل من الأصناف التالية:

(٢١) {{ضرب، كرُم}، {ظنّ، ...}، {أعطى،...}{كان، ...}، {كاد، ...}، {شرع، ...} إلخ}
وما يشبه الجملة من المركّبات الإفراديّة القائمة على الاسماء العاملة عمل الفعل كالمصادر والصفات ذات الصلة بهذه المجموعات.

١- ينتشر بين اللسانيّين العرب المحدثين استعمال عبارات {القضيّة : الحمل؛ والموضوع؛ والمحمول} في مواضع ترجمة للمصطلحات النحويّة بالألسنة الغربيّة، والحال أنّ العلوم اللغويّة العربيّة في تطوّرها ميّزت بين المفاهيم المنطقيّة المعالجة للمعنى والمفاهيم النحويّة المعالجة للفظ الدال عن المعنى. فللأولى مصطلحات القضيّة وللثانية مصطلحات الجملة من إسناد وابتداء وخبر. وليست كلّ قضيّة في المعنى إسنادا في اللفظ. فقولك «جاء طالب الكثرة» قائم على إسناد واحد، لكنّه يشتمل في ظاهر اللفظ على قضيّتين، ثانيتهما مبنيّة على الإضافة وإن كان معناها قابلا للصوغ الإسنادي [جاء [الذي [«طلب الكثرة»]]].فهذا مثال من عدم الاعتبار لإضافات التفكير القديم، وعدم البتّ في شأنها بمناقشة الداعي إليها، وهو التمييز بين البنية المعنويّة المدلول عليها باللفظ والبنية اللفظيّة الدالة على المعنى.

في العموم، تمثّل هذه المجموعات الفعليّة أصنافا بنيويّة مطابقة للوقائع الألسنيّة، تقرّها كلّ النظريّات الحديثة. فليس في علمنا ما يدعو إلى التخلّي عن التعدية واللزوم، ولا عن التمييز بين الفعل المتعدّي إلى واحد والفعل المتعدّي إلى اثنين، ولا عن التمييز بين الفعل التامّ والفعل الناقص. ولا شيء في الحقيقة العلميّة يلزمنا أيضا بالتخلّي كلّيّا أو عدم التخلّي كلّيّا عمّا تعوّدنا عليه من مصطلحات ومفاهيم. فالمصطلحات والمفاهيم اللسانيّة الحديثة كمفهوم القيمة العامليّة كما هي في منوال تنيار أو كما هي في منوال هاريس، والمشتقّتين كلتاهما من نفس التصوّر المنطقي الرياضيّ الحديث، وغيرهما من المصطلحات والمفاهيم الشبيهة، إنّما تمثّل تقدّما نظريّا مبنيّا على نفس هذا الأساس التقليديّ، شبيه بما يناظره من تقدّم في الرياضيات الحديثة مبنيّ على مكتسبات الرياضيّات التقليديّة. وفي الحالتين ليس من اللازم، في مستوى معيّن من التعليم، مجاوزة الأساس التقليديّ، إذا كان هذا الأساس أساسا حقيقيّا لمعرفة حديثة تتجاوزه بالبناء عليه ولا تلغيه. وإنّما الخطر أن نبني على أساس تقليديّ أبطله العلم بدحض بات، لا بالإهمال أو التخلّي الاعتباطيّ.

نلاحظ أنّ كثيرا من المبشّرين باللسانيّات الحديثة يغترّون بما يصطدمون به من اختلاف بين القديم والحديث في تشبيك المصطلحات والمفاهيم، ولا يتفطّنون إلى أنّ الحقائق اللسانيّة قابلة للتمثيل بأكثر من شبكة اصطلاحيّة أو مفهوميّة، وأنّه من الممكن دائما ترجمة هذه الشبكة إلى تلك والعكس بالعكس.

في هذا الإطار المنهجيّ، يمكننا الإضافة والتعديل والاستغلال.

فهذا التصنيف للأفعال، وإن كان مطابقا، لا يعني البتّة أنّه تصنيف شامل كاف. فهو محتاج إلى التنقيح بالزيادة اعتمادا على ما رصده الدارسون من أصناف ذات خصائص بنيويّة ودلاليّة تتشابه فيها الألسنة. إلا أنّ الإشارة إلى هذا النقص في التصنيف لا تقتضي بالضرورة دائما أنّ الوصف التقليديّ لا يستوعبها في حدود ما تستوجبه المهمّة التعليميّة.

أمّا الإضافة إلى الأنواع، فمثالنا عنها أفعال الجهات وما إليها من الأسماء والأدوات الدالة على الأحداث[1]. فليس في النظريّة النحويّة القديمة اهتمام خاصّ بأفعال الجهات، من مثل {يجب، ينبغي، يمكن، ...} رغم توفّر معطيات نحويّة عنها متفرّقة في أبواب النحو من مثل ما تقتضيه من جمود في التصريف وأبنية مخصوصة في التركيب، ورغم اهتمام بعض العلوم اللغويّة الأخرى بدلالتها وتأويلها كالبلاغة والمنطق وتطبيقاتهما المخصوصة في علم الأصول. فالنظريّة النحويّة القديمة لم تتوسّع في وظائف هذه الأفعال في دلالة الجملة، رغم أهمّيتها في مختلف أصناف الخطاب. وليس في هذه الأهمّيّة ما يسمح بالإهمال، ولا ما يدعو إلى أكثر من إثراء المجموعات الفعليّة بمجموعة أخرى لا يضرّ إدراجها خللا في التصنيفيّة العامّة، بل يثريها ويقوّي قدرة المتعلّم على التعبير.

وقد يكون من الأجدر مع بعض الأنواع من الأفعال تفضيل مصطلح على آخر، فتسمية القدماء مثلا مجموعة {ظنّ، ...} بأفعال الاعتقاد أجدى فكريّا وتعليميّا من تسميتهم لها بأفعال القلوب، وإن كان المقصود باللفظين هو نفسه. فعبارة «القلب»، وإن صارت اليوم مجازيّة، فهي ما زالت محمّلة برواسب من معرفة قديمة خاطئة تتوهّم أنّ القلب مستقرّ الأحاسيس. أمّا عبارة «الاعتقاد»، فهي، مع مطابقتها لما هي دلالة له، موافقة لنظائرها في ألسنة أخرى وكأنّها ترجمة لها، ومنفتحة بذلك على كتابات فلسفيّة ومنطقيّة ونفسيّة مهمّة في نظريّة المعرفة، إضافة إلى استعمالاتها اللغويّة النحويّة والبلاغيّة التداوليّة.

---

١ – أفعال الجهة هي العناصر المعجميّة الفعليّة الدالة على الجهة التي فيها يكون الحدث المقصود بالقول، كالإمكان في مثل قولك : «يمكنك الخروج» أو «...أن تخرج» أو «بإمكانك أن ...»، أو الوجوب بـ«ينبغي ...»، أو الجواز أو الامتناع، وغيرها ممّا أفاض المناطقة والفلاسفة واللغويّون التفصيل فيه. وهذا الباب قديم مجدّد منذ الإغريق. والجهة في المصطلحات القديمة تقابل (modality) في الألسنة الأوروبّيّة. وأفعال الجهة تختلف عن أفعال المظهر المسمّى بـ() في تلك الألسنة. فهي أفعال دالة على كيفيّة حدوث الحدث في المدّة الزمانيّة. ومن أفعال المظهر أفعال الشروع والمقاربة المدروسة منذ القديم، وما شابهها في الوظيفة ممّا لم يدرس إلا حديثا تحت باب «أفعال العماد» وهي صنف من الأفعال الناقصة، كـ«تمّ» في قولهم «تمّ الاتّفاق بين الطرفين»، ومثلها «وقع الاتّفاق»، وكلاهما تأكيد لفظيّ لمعنى الانقضاء المتضمّن في صيغة الفعل «اتّفق الطرفان». ونحن ندرج الجهة والمظهر في ما نسمّيه بالدلالات الزمانيّة ومنها التوقيت وهو إيقاع الحدث في حال الحاضر أو قبله أو بعده. وكان القدماء قبل أوائل القرن العشرين يخلطون بين التوقيت والمظهر. وهو خلط جار في نصوصنا النحويّة القديمة. وكثير من اللسانيّين العرب المحدثون تسرّعوا بتسمية أفعال المظهر بأفعال الجهة. وقد يكون ذلك عن عدم تدقيق في مصطلحات المناطقة، أو عن إرادة الجمع بين الجهات التقليديّة الأرسطيّة المنشإ كالضرورة والإمكان والامتناع وما سمّي بعد ذلك بالجهات الزمانيّة.

ومن أنواع الأفعال ما لا حاجة لنا إلى تغيير اللفظ الدال عليه. فنحن لا نعتقد مثلا أنّ مصطلح الفعل المساعد، أو الفعل الرابط، مصطلح لازم للتمييز بين صنف {كان} وصنف {ضرب}، فالمصطلحان الأجنبيّان يرجعان إلى تقليد آخر سابق للسانيّات الحديثة، وقد حافظت عليه النظريّات الغربيّة لملاءمته لألسنتهم وتاريخ نحوها ومنطقها، لا غير.

والملاحظ في هذا الشأن أنّ تطوّر البحث اللسانيّ في اتّجاه الكلّيّات يميل إلى الاستغناء نسبيّا عن مثل هذه المفاهيم لفائدة مفاهيم أشمل كالرأس الزمانيّ أو الفعل الضامر (أو الخفيف) [١]. ولعلّ المقابلة بين الناقص والتامّ في مصطلحاتنا غير سيّئة إلى الحدّ الذي يظنّه البعض. بل نعتقد أنّ بعض صياغاتها كصياغة الرضيّ لها ذات شموليّة كافية واقتصاديّة ناجعة[٢]. وذلك أنهّا تحافظ على أنّ النوعين من الأفعال لا يختلفان في الدلالة على اقتران الحدث بالزمان بل يختلفان في قوّة الدلالة على أحدهما.

ومهما يكن من أمر، فلا شيء في اللسانيّات الحديثة ما يدعو إلى تجنّب المقابلة بين الناقص والتامّ لتمييز الجمل المركّبة بمجموعة {كان} عن سائر الأفعال الأخرى. فليست العبرة بالتسمية، بل بالتمييز في ذاته، وبالتفطّن أيضا لتماثلهما مثلا في الوظيفة الإعرابيّة، أي الرفع والنصب، أو في الدلالة المظهريّة الصرفيّة، أي الانقضاء وعدم الانقضاء، مع اختلافهما في الوظيفة الدلاليّة الإحاليّة والمقوليّة الزمانيّة.

فما يشكو منه تعليم العربيّة في هذا المضمار، إنّما هو إهمال هذا التوظيف الدلاليّ الزمانيّ للأبنية، والاقتصار في الغالب على الجانب التصريفيّ المتمثّل في الرفع والنصب. وعند التثبّت، نجد أنّ دور اللسانيّات الأساسيّ هنا هو التنبيه إلى ما أغفلناه من وصف القدماء، وتنظيم ما تناثر منه، وتقييم بعضه ببعض لتصفية الأكثر إفادة من أقلّه. فليست النظريّة القديمة مسؤولة عن النقص في توظيفها اللسانيّ ولا في توظيف اللسانيّات لفهمها. وإنّما النقص في ما نتّبع من مناهج بالية متشبّثة في تبويبها بما خلّفته القرون الجامدة.

١- هو ما دلّ على حدث مقوليّ كالجعل في ما فيه هذه السمة كـ«قتل»، أو ما فيه من زوائد الجعليّة كما هي الحال في: «أفعل» و «فعّل»، وفي أبنية من صنف {أعطى، ووهب}.

٢- يرى الرضيّ أنّ الأفعال الناقصة أفعال ككلّ الأفعال تعبّر عن حدث مقترن بزمان. إلا أنّ الحدث فيها منخزل إلى أدنى ما يكون لفائدة تعبيرها الزماني. ولقد اعتمدناه في عملنا الرئيسي للدلالة الوجوديّة وبعدها الزمانيّ.

ونظرا لأهمّيّة الفعل في تكوين الجملة وما يشبهها معنويّا من المركّبات، فإنّ هذا المثال من الالتقاء بين القديم والحديث، على بساطته، مفيد جدّا في وضع قاعدة تعليميّة مشتركة بينهما نافعة من جميع الوجوه. فإذا نظرنا على سبيل المثال في الأمثلة التالية:

(٢٢)

أ ... ... ضرَبَ زيدٌ طبيبا {طبيبة، طبيبين ...}
أغضبني ضربُ زيدٍ طبيبا {نفس التصريف أو تصريف آخر }
ب ... ... كان زيد طبيبا {نفس التصريف أو تصريف آخر }
سرّني كون زيد طبيبا {نفس التصريف أو تصريف آخر }
ج ... ... ظنّ الشاعر الديك حمارا
{أنّ الديك حمار، أنّ الدجاجة أتان}
أضحكني ظنّ الشاعر الديك حمارا (نفس التصريف أو تصريف آخر)
د أعطت اللجنة زيدا جائزة الرواية،
فسرّني إعطاؤها له .. (مع تصريفات أخرى)
هـ يمكنك الخروج، وأن تعبّر عن آرائك بحرّيّة... وبإمكانك أيضا أن ...

لاحظنا أن لا فرق كبيرا بين بعض هذه الأزواج إلا تعويض فعل الحدث باسم دال عليه تعويضا ينجرّ عنه استبدال الرفع بالجرّ. فمن الممكن اعتبارهما حالتين من قاعدة كبرى واحدة يمكن التعبير عنها بما يلي:

(٢٣) «التمام الأوّل للرأس العامل رفع إذا كان فعلا، وجر إذا كان اسمّا، وتمام التمام نصب»

وهو تعبير قديم لا غبار عليه. فعبارة التمام موافقة للمفهوم اللسانيّ الحديث ولنظيره في الرياضيّات. هذا إضافة إلى أنّ هذه الأزواج من الأبنية متشارطة ومثرية لسبل التعبير، وترجع إلى نفس التراتب الثنائيّ الذي رأيناه للأبنية، ويؤدّي نفس المعنى المشترك على وجهين مختلفين لفظا ومعنى.

ونلاحظ أيضا أنّها مجموعات تتصرّف في العموم بنفس الطريقة؛ فبعضها سند لبعض في ترسيخ عمليّات نحويّة من نفس الصنف، وتيسّر للمعلّم دفع المتعلّم إلى

تنويع التصاريف، واكتساب ما بينها من تشارطات بنيويّة ودلاليّة، وتنبّهه أيضا إلى ما بينها من فروق رغم خضوعها لنفس المبادئ، كاستلزام الفعل {أمكن} لمصدريّة الفاعل اشتقاقا أو إعرابا، كما نلاحظ في (هـ)، واستلزام مصدره لوظائف أخرى غير الفاعل والمفعول، وهي المبتدأ والخبر.

ترينا مثل هذه الأمثلة نماذج من إمكانيّات استغلال القديم والحديث بانسجام وتوازن في تعليم العربيّة على صورة مجدية في التواصل الشفويّ والكتابيّ. وترينا أيضا أنّنا لسنا في حاجة بالضرورة تعليميّا إلى تعمّق كبير في المناقشات الدائرة بين اللسانيّين في مثل هذه الجمل. فسيّان عند المتعلّم أن تكون الواحدة منهما محوّلة أو مشتقّة من الأخرى. فما يهمّه أكثر هو أن يكون التصوّر المعبّر عنه بالجملة البسيطة قابلا للاندراج في جملة أكبر، للتعبير عن موقف أو عن شيء آخر، وأن يكون الشكلان النحويّان المعبّران عن هذا التصوّر يشتركان في القاعدة الإعرابيّة الكبرى رغم اختلافهما في القاعدة الخصوصيّة للرفع والجرّ. وما يهمّ المعلّم أكثر هو أن يدرّبه على الانتقال بين الشكلين على صورة عفويّة وهو يفكّر في المعنى المقصود في مقام بعينه، أي أن يجعل المتعلّم مدركا حدسا لتشارط الأبنية على صورة تجعله لبقا في الانتقال بينها بحسب ما يقتضيه التعبير.

خاتمة

قام بحثنا في توظيف اللسانيّات لتعليم العربيّة لأبنائها على السعي إلى الاستضاءة بنظرة واسعة تقوم على اعتبارات تستند إلى ثقافة علميّة متنوّعة وثقافة فلسفيّة منهجيّة ورؤية تاريخيّة استشرافيّة تكوّن أرضيّة صلبة وخلفيّة آمنة لثقافة علميّة مختصّة تؤلّف بين فروع مختلفة من العلوم اللغويّة، تؤلّف بينها لتشخيص العوائق والأخطار، ولاختيار ما نراه الحلول المناسبة.

هذا ما نعنيه بالتكامل الثقافيّ المتوازن في تعليم العربيّة.

من الطبيعيّ ألا تلاقي مقاربتنا موافقة كلّ المهتمّين بتعليمها ونشرها. فلم تكن غايتنا البحث عن الرضا والإجماع، بقدر ما كان مأمولنا المشاركة في تنمية التساؤل والتجادل على أسس عقليّة نقديّة، لا تستسلم للتسليم ولا تتقيّد بالتقليد. فليس في ما ذهبنا فيه ما يرضي المجدّدين، وليس فيه ما يثلج صدر المحافظين. كذلك شأننا واللسان العربيّ منذ عشرات السنين، لا تزمّت ولا تهوّر؛ فالمؤسّسة التعليميّة لا تنجح في مهمّتها التطويريّة إلا بالمحافظة على الأسس الثابتة. فلا فائدة في التوفيق والتلفيق لإرضاء الجميع. إنّما هي اعتبارات يدفعنا إليها النظر العلميّ والتأمّل الفلسفيّ والالتزام بالأسس المنهجيّة.

أوّلها التمييز بين المصطلح والمفهوم، والأخذ بالثاني قبل البتّ في الموقف. وليس هذا بالمتوفّر في سلوك الدارسين. فغياب الاسم في اللفظ لا يعني غياب تصوّره في الذهن، والعكس صحيح؛ إذ ليست الأشياء ومتصوّراتها رهينة ما تسمّى به.

من ذلك أنّ عبارة «اللسانيّات»، وإن كان لفظا مستحدثا[1] لا يتجاوز سنة ١٩٧٩، فهو علم قديم ترجع جذوره الأولى إلى العباقرة الأول الذين ابتدعوا الكتابة منذ خمسة آلاف سنة قبل الآن على الأقلّ، وتوضّحت فنونه بالخصوص مع الهنود فالإغريق بمصر

١- سمّي هذا العلم بعد الحرب العالميّة الثانية بتسميّات عديدة عند بعض الروّاد المعرّفين به، وأغلبهم من المصريّين، كالسعران وعبد الرحمان أيوب وتمّام حسّان ومحمود فهمي الحجازي وغيرهم. وكانت التسمية الغالبة هي علم اللغة، وكثيرا ما يضاف إليها نعته بـ«الحديث». لكنّ التسمية التي غلبت عليه عند الجامعيّين التونسيّين كرشّاد الحمزاوي وعبد القادر المهيري، فهي من اختيار رائد هذا العلم بتونس صالح القرماديّ، أخذها، على ما يبدو، عن اللبنانيّين. إلا أنّ اللسانيّين العرب في لقائهم العلميّ الأوّل بتونس سنة ١٩٧٩، بحضور ممثّلين عن العراق وسوريا ولبنان ومصر والجزائر والمغرب، اتّفقوا على مصطلح اللسانيّات، وكان صالح القرمادي غائبا لأسباب سياسيّة.

فالعرب بالبصرة وغيرهم من الشعوب[1]. لكنّه لم يكن في هذه الحضارات إنسانيّا كلّيّا، وإن كان الهاجس الكونيّ غير مفقود عند الأعلام؛ فالنظرة الإنسانيّة الشاملة نضج ثقافيّ في تاريخ الحضارات نمت متدرّجة منذ البابليّين إلى الإغريق ولم تبدأ في الاكتمال إلا مع الحضارة الإسلاميّة الممهّدة للحضارة الغربيّة الحديثة. فمن الطبيعيّ أن يكون الاهتمام منصبّا على أنحاء السنسكريتيّة والإغريقيّة واللاطينيّة ثمّ على السريانيّة تمهيدا للعربيّة. فكانت العلوم اللغويّة عند الشعوب المختلفة الملتفّة حول العربيّة والحريصة عليها، من فرس وترك وهنود وبربر وروم وعرب وغيرهم، قمّة هذا العلم، قبل أن يتحوّل في القرن التاسع عشر إلى علم غرضه التأريخ للألسن ووصف ما بينها من أحكام جامعة.

على هذا الأساس التاريخيّ شدّدنا على أنّ الانتفاع بالعلم الحديث ينبغي أن يخضع إلى الأصول العامّة في مناهج العلوم وتاريخها. فليس من العلم أن يستغني العالم عمّا مضى من علمه، وإنّما المنهج أن يقيم نظره في قديمه على أساس ما وصل إليه حديثه، وما يحتاج إليه هذا الحديث من مراجعة لما تركه أو أغفله في طريقه.

وعلى هذا الأساس، لم نر ما يدعو إلى توظيف مشروط للسانيّات الحديثة. فاللسانيّون العرب الذين أقاموا شهرتهم على النقل المعرفيّ الأمين للنظريّات اللسانيّة، أخذوا من كتب النحو التقليديّة أكثر ممّا صرّحوا به. وإنّنا وإن كنّا نحترم موقفهم الصفويّ، ونتبنّاه نسبيّا في تدريس اللسانيّات الحديثة لأسباب بيداغوجيّة، نظرا إلى أنّ المبتدئ معرّض إلى الخلط بين الأفكار، فإنّنا لا نرى أيّ موجب منهجيّ أو نظريّ لشرط الاستغناء عن اللسانيّات العربيّة القديمة في البحث الخالص وفي تعليم الألسن، نظرا إلى أنّ الوصف القديم ما زال في عمومه يلائم الموصوف، وأنّ الكثير منه قابل لإعادة الصياغة حسب ما يقتضيه تقدّم المعرفة، وما يقتضيه النقل المعرفيّ التعليميّ من تروّ وتكيّف وتهيئة لزرع الفكر الحديث في جسد الفكر القديم على صورة موضوعيّة منهجيّة معقولة محكمة

١- لا يعقل أن تكون الألفيّات التي سخّرها الإنسان لاكتشاف الكتابة خالية من التفكير في ما ينطق به. فقصّة البحث عن الكتابة المثلى قصّة البحث عن الوحدات الأساسيّة المتكرّرة. ثمّ إنّ تناول تاريخ النحو العربيّ وكأنّه بدعة من عدم موقف عقديّ خالص لا وجه دينيّا يبرّره؛ ولا يقبله عاقل عليم بتاريخ العلوم وتطوّر الحضارات. وكذلك القول بأخذهم النحو عن الإغريق كما هو. فكما أنّ القراءة الداخليّة للنصّ النحويّ تثبت مجهود المتقدّمين في البحث عن الوصف المناسب للسان العربيّ، فإنّ المقارنة تثبت بالقراءة الخارجيّة أنّ المسلمين يعرفون منذ قيام الدولة أنّ للآخرين نحوا.

متّزنة تقينا من كلفة الإنفاق في الوصف، ومضارّ الصدود والمجّ، لا سيّما أنّ تعليم الألسن، كلّ الألسن، لا يحتاج إلى التوحّل في مبالع التنظير، بقدر ما يحتاج إلى ما يعين على اكتساب الوحدات والأبنية، وحذق استعمالها في مقاماتها سليمة من شوائب الخطإ في الشكل والدلالة.

ولهذا الغرض، قدّمنا أمثلة حرصنا على أن تكون مركزيّة. فضربنا بها مثل الفعل رأس العوامل والجملة في الخطاب، وما جرى مجراه من الأسماء، لنفوذه في تراتب الأبنية، ودوره في توزيع المعاني في الإعراب من رفع ونصب وجرّ. فهو، وإن كان في ظاهره مثالا عينيّا، فهو يهدف إلى تسليم القارئ مفتاحا عامّا لأبواب النحو المختلفة. وتحليله واستعماله في تعليم العربيّة على المنهاج التعامليّ النشيط كاف لسداسيّة كاملة.

ولهذا الباب في التوظيف منافذ أخرى أمسكنا عن التفصيل فيها، لتشعّبها وقصر المدّة المخصوصة لها من هذا القول. وكذلك أمسكنا عن التوغّل في أبواب أخرى قد يكون فيها توظيف المكتشفات اللسانيّة الحديثة أبلغ، وأبين. فليس كلّ ما لدينا من مختزن المعارف مغنيا عمّا وصل إليه العلم. فمن متضمّنات ما قدّمنا مثلا ما سمّي حديثا بالأدوار أو المعاني المخصوصة التي تعمد العناصر العاملة على صبّها في دلالة الجملة ومكوّناتها، كدلالة °صعد» مثلا على الحركة المتنقّلة إلى فوق على خلاف «نزل»، ودلالة «أعطى» على تنقّل المملوك من واهب إلى مستفيد. وهي معان حرز القدماء بعضها بلا تنظيم ولا إحاطة، على خلاف غيرها ممّا لا يصل إليه الفكر إلا بالتقدّم في سائر المعارف.

ومن المعارف التي لا يمكن للسانيّات القديمة إدراكها، لسنّة في التطوّر تقتضي أن يكون علم المتأخّر أوسع وأشمل وأوفى، صورة الأرض وإحصاء ما عليها. فمهما كان علم العرب بالجغرافيا وبالشعوب وألسنتها، فلا سبيل لعالم الأمس أن يدرك عالم اليوم، فيعلم عدد الألسن وتوزّعها عبر التاريخ على وجه الأرض، وتصارعها بصراع الحضارات، وانغراسها في ملكة لغويّة واحدة ذات تجهيز أحيائيّ ومراكز في الدماغ، فيه تتعامل مع ملكات أخرى تجاوز المعرفة والإدراك سمّيناها بالعرفان. ومهما كان وعي القدماء وذكاؤهم فليس بمقدورهم في زمنهم أن يتصوّروا في السياسة أبعاد الخطط المرسومة لهيمنة تجاوز العساكر والأموال، تقوم على الاستحواذ على المعارف بفرض ألسنتها فرضا به تؤول الأمور كلّها بالفائدة على أصحابها. فكان شأننا منذ البدء أن

نصل تعليم الألسن بصراعها، فنكشف للقارئ أنّ توظيف اللسانيّات الجغراسيّة في نشر العربيّة والذود عليها توظيف يمليه علينا واجب التحكّم في المصير، والوقوف في وجه الهيمنات الأجنبيّة. وليس لنا في هذا الهدف إضافة غفل عنها غيرنا. فالدفاع عن العربيّة شأن قديم قام به وإليه السابقون. ولسنا المبادرين إلى التنويه بالسياسات اللغويّة، ولا السابقين إلى التنبيه لجدوى التعليم.

إنّما الجديد في النظر أن نجمع الشتات بالتأليف بين السياسة والتعليم وما يعرف باللسانيّات الاجتماعيّة التي إليها يرجع النظر في الجغراسيّة اللغويّة، وبالتأليف بين اللسانيّات الاجتماعيّة المتفرّعة عن اللسانيّات العامّة الوصفيّة ذات المنحى التزامنيّ الآنيّ، واللسانيّات الأنتروبولوجيّة التي وإن بدئت منذ أكثر من قرن مع بواس وسابير في أمريكا، فقد انشغل العرب عنها، ولم يتابعوا آثارها في اللسانيّات التاريخيّة واللسانيّات الاجتماعيّة.

فممّا لا بدّ من اعتباره اليوم في تعليم العربيّة لأبنائها أن نكون على علم بما اكتشفه العلم، وما يسطّره الخصوم انطلاقا من حقائقه. فلا سبيل اليوم لنشر العربيّة على أساس أفكار عقديّة قوميّة أو دينيّة. والحال أنّ العالم العربيّ موطن أديان وعقائد شتّى يجمعها النطق بالعربيّة، وأنّ التحليل الجينيّ دعّم الفكرة القديمة المنسيّة القائلة بأنّ كلّ العرب مستعربين لا عاربة بينهم. فقد صار خصوم الفكرتين القوميّة والدينيّة نشطين في السعي إلى استبدال العربيّة بألسنة أخرى، لا خارج الأرض العربيّة فقط كمالي والسنغال، بل في داخلها كالمغرب والجزائر والعراق، واستبدال «العربيّة المشتركة» بدارجات تفتح الباب لانتشار الألسنة الأوربّيّة المنافسة والمزاحمة للعربيّة المشتركة على أرضها. فلا بدّ من توظيف اللسانيّات الأنتروبولوجيّة للتأكيد على حقيقة تاريخيّة مهملة؛ وهي أنّ العربيّة سيطرت تاريخيّا على مجالها الأسريّ ضدّ الألسنة الهندوربّيّة الغازية سواء أكانت في العراق والخليج هندورانيّة، أم كانت في الشام ومصر والمغرب أوربّيّة. ففي هذا الوعي التاريخيّ الأنتروبولوجيّ ما يعين على الوعي بالحاضر الحضاريّ، وباستشراف المستقبل بتعليم للعربيّة يتصدّى بقوّة لمخطّطات تسعى إلى تعليم الدارجات وتعليم الفرنسيّة والأنكليزيّة، تعليما يجاوز ما نحتاج إليه من تفتّح ثقافيّ وعلميّ، إلى غايات استراتيجيّة سياسيّة واقتصاديّة في تعليم الألسن لا يمكن التصدّي لها بالاستغناء عن

الألسن الأجنبيّة، بل بتدريع العربيّة بالفولاذ المعرفيّ، ونشرها بين أبنائها الحارسين لها والذين لا يعتبرون أنفسهم دائما مسلمين ولا دائما عربا عاربة.

ولم نكتف في ما اقترحناه من توظيف بمثل هذا التأليف بين فروع اللسانيّات في تعليم العربيّة والذود عليها، فقد رأينا في اللسانيّات النفسيّة مسربا للمتسرّب بابُه اللسانيّات النفسيّة ومفهومها للغة الأمّ. ذلك أنّ نظريّة التعلّم والاكتساب تثبت بما لا مجال للشكّ فيه أنّ اللغة وإن كانت ملكة ذهنيّة عرفانيّة فالألسنة المكتسبة بفضلها تـُتعلّم وتـُكتسب بما يلتقطه الطفل منها من محيطه الاجتماعيّ المباشر بفضل هذه الملكة المعيّنة عند التوليديّين بالنحو الكلّيّ. فمن هنا فلّة لمن يريد أن يثبت أنّ «العربيّة المشتركة» المسمّاة بالفصحى لسان ثان، وأنّ الدارجة هي اللسان الأمّ الذي ينبغي أن يتعلّم. وهو تبرير قويّ في الظاهر مستعمل في المدارس الخاصّة والتابعة للبعثات الأجنبيّة رأينا أنّ أغلب زملائنا في تعليم العربيّة لا يحسنون الردّ عليه أمام من يدّعيه من مدرّسيّ الألسنة الأجنبيّة، وأنّ بعضهم يرضى بتنزيلها في مرتبة اللسان الثاني. وهذا ما رأينا بوادره أيضا في محاولة بعض الأطراف السياسيّة في المشرق والمغرب تنزيل الدارجات منزلة الألسنة الوطنيّة في البلدان الشاملة لغير الناطقين بالعربيّة.

والحقيقة أنّ ما يكتسبه الطفل من المحيط لا يكون، في اكتساب جميع الألسنة، سوى لهجة إقليميّة أو فئويّة؛ لا فرق هنا بين العربيّة والفرنسيّة، ولا بينها وبين الأنكليزيّة. فالمتكلّم بالسليقة في جهة الألزاس من فرنسا، أو البيريني، أو مرسيليا، أو جهة الأكسيتان أو الكاتلان، لا تسمح له القوانين الجمهوريّة باعتبار الفرنسيّة المعياريّة درجة ثانية في التعليم حتّى وإن كان كرسيكيّا عسكريّا كنابليون أو فيلسوفا عالما في الاجتماع كبرديو، وحتّى بعد التساهلات التي فرضتها المفاهيم الدوليّة لحقوق الإنسان، لا يمكن لكرسيكا ولا لكاتالونيا الفرنسيّة أو بريطانيا الصغرى ولا للألزاس إعلان استقلالها اللغويّ. أمّا بالنسبة إلى الأنكليزيّة، فقد كانت هذه التنوّعات في المدن الكبرى والجهات الأمريكيّة تبريرا أساسيّا في تمسّك لابوف مثلا بفكرة كون اللسانيّات لا تكون إلا اجتماعيّة وفي تمسّكه بأنّ أنحاء الألسنة بطبعها ذات مقاييس متغيّرة بحسب هذا التنوّع.

بناء على هذا وظّفنا اللسانيّات الاجتماعيّة لدعم منحى نفسيّ اجتماعيّ استدللنا اعتمادا عليه على أنّ اللسان الأوّل مفهوم اجتماعيّ مرتبط بالوعي الجماعيّ يتحدّد

عند المتكلّم بالعلاقة الوصليّة التي تربط لهجته بلهجات الجهات القريبة من جهته، كما يتحدّد بالوعي الجماعي للأطراف المقابلة الأجنبيّة والتي تعتبر ما تتكلّمه في علاقة فصليّة مع ذلك اللسان. فأيّ شخص من أيّ قرية من القرى العربيّة إنّما ينطلق من لهجة قريته ليقرّر أنّ شخصا آخر من أيّ قرية أخرى يتكلّم لهجة ذات صلة بلهجته كافية للتفاهم، ولاعتبارهما من مجموعة لسانيّة واحدة. وفي المقابل، أيّ شخص من أيّ جهة أجنبيّة يتصرّف عادة على اعتبار العرب يتكلّمون نفس اللسان. وفي هذه الزمرة، زمرة الآخر نجد ولا شكّ المختصّين في تصنيف الألسن، ووكالات الأسفار وغيرها من المؤسّسات الأجنبيّة والدوليّة التي تفكّر بمنطق مصلحة اقتصاديّة خالصة أو بمنطق سياسيّ أمميّ محايد، أي الجهات الاقتصاديّة والسياسيّة غير المنخرطة في الاستراتيجيّات الدوليّة المهيمنة.

ومن هذه الجهة، كما وظّفنا الرابط بين اللسانيّات الاجتماعيّة الجغراسيّة واللسانيّات الأنتروبولوجيّة ووظّفنا الرابط بينها وبين اللسانيّات النفسيّة، استغللنا مكاسب اللسانيّات التاريخيّة واللسانيّات الأنماطيّة لدعم المفهوم النفسيّ الاجتماعيّ للسان على أسس لسانيّة عرفانيّة حديثة قائمة على مفهوم «العرفان الاجتماعيّ»، أي على أسس بيولوجيّة تدافع على أنّ للمعرفة الواعية والعالمة بالخصوص، وأنّ للإدراك الحسّيّ القابل للاختبار المباشر، أسسا فطريّة متحقّقة في معلومات بدائيّة كوّنتها حياة الجنس واختزنتها الوظائف العصبيّة اختزانا وراثيّا، وأنّ هذه الأسس تجاوز المستوى النفسي الفرديّ إلى السلوكات والتصوّرات الجماعيّة. ففي رأينا أنّ المقاربة العرفانيّة الاجتماعيّة التي اخترنا التوجّه إليها في دعم مفهوم اللسان الأوّل على معنى مخالف لمفهومه النفسيّ الضيّق تتماشى مع مفهوم الوعي الجماعيّ الذي أسّس له علم النفس الاجتماعيّ، ومع فكرة «الحدس اللغويّ العامّ» عند الفلاسفة الألمان منذ القرن التاسع عشر. وبهذا نأمل أن نكون قد عزّزنا تعليم العربيّة المشتركة بخلفيّة علميّة وفكريّة صلبة ومريحة.

تقتضي هذه المقاربة في توظيف العلوم اللغويّة الحديثة أن تكون تعليميّة العربيّة المشتركة مندرجة فنّيّا وصناعيّا في صنف تعليميّة اللسان الأوّل ذي التنوّع الثريّ، لا في صنف اللسان الثاني، كما يميل إليه أصحاب المنحى النفسيّ الضيّق. وهو ما يعني بالخصوص وجوب العمل على تكوين خطّة تعليميّة تقوم على ما نسمّيه بالتوسيط

اللهجيّ، أي على خطّة تنطلق من اعتبار الدارجات العربيّة ذات أحكام نحويّة عامّة مشتركة تتحقّق على صور مختلفة حسب هذه الدارجات، وهو ما يقتضي نظريّا واختباريّا اعتبار العربيّة المشتركة المسمّاة بالفصحى دارجة من الدارجات مخصوصة بأنماط مقاميّة معيّنة، كما يقتضي أيضا أن يكون تعليمها قائما على نقل يبدأ من التكوين التحضيريّ قبل المدرسيّ إلى السنة الثالثة من الابتدائيّ، أي يبدأ ويتمّ في الفترة المسمّاة بالفترة الحرجة من الاكتساب اللغويّ الذي يمتدّ من الولادة إلى سنّ البلوغ.

ليست فكرة التدرّج التعليميّ من التحضيريّ إلى الابتدائيّ في ذاتها فكرة تربويّة تعليميّة جديدة. لكنّها لم تكن مسلّحة بعدّة لسانيّة نظريّة داعمة لعدّتها البيداغوجيّة، قبل الأعمال الكثيرة التي أنجزها اللسانيّون النفسيّون في إطار نظريّة المبادئ والمقاييس الوسيطة في التصوّر التوليديّ للنحو الكلّيّ. فكما انتفعنا بمكتسبات اللسانيّات في المجالات التي ذكرنا انتفعنا بالفرضيّات التوليديّة في اللسانيّات الوصفيّة وتطبيقاتها في نظريّة التعلّم والاكتساب.

فمن واجبنا للدفاع عن وحدة اللسان العربيّ حتّى يواصل دوره الحضاريّ في توجيه الإنسانيّة في العقائد والمعارف والمهارات نحو ما يضمن بقاءها ويقيها الزوال أن نوظّف ما توصّلت إليه الإنسانيّة في معارفها العلميّة اللغويّة دون تقيّد بأيّ نظريّة ولا بأيّ فرع من الفروع. فللعقل الناقد أجهزته المنهجيّة الكونيّة. وليس من المقدّر علينا أن نبقى تابعين للغير متى عملنا على اكتساب العدّة النقديّة.

لهذا الغرض عملنا منذ العقود على الانتفاع بالمعرفة الحديثة بحسب حاجاتنا الحضاريّة، وبقدر ما تستطيع هذه المعرفة الإجابة على ما تطرحه إشكالاتنا وقضايانا الوجوديّة.

لهذا الغرض لم نلتزم في تصوّرنا للخلفيّات اللسانيّة بما تلتزم به اللسانيّات التطبيقيّة من تتبّع للنظريّات اللغويّة. فلا شيء يجبرنا على تعليم العربيّة على الوجه الذي يرضي النظريّات الوصفيّة النفسيّة كالبنيويّة أو التوليديّة أو غيرها، ولا شيء يجبرنا على تعليم العربيّة على الوجه الذي يرضي النظريّات الاجتماعيّة أو غيرها ممّا يقاربها كالتداوليّة أو المهتمّة بالنصوص والخطابات. فنحن نحطّب حيث نجد ما نصنع به سفينة النجاة. فلا يهمّنا إلا أن نصنعها بقواعد الصناعة الناجعة والضامنة للمهمّة. ومهمّتنا المحافظة

على وحدة اللسان العربيّ وعلى قوّته البشريّة التي قد يراها البعض تهديدا لمصالحه غير الإنسانيّة. وذلك، كما ذكرنا، بالعمل على النقل اللهجيّ في فترة الاكتساب الحرجة من الدارجة المحلّيّة إلى ما سمّيناه بالدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة، وبالعمل على تدارك أمر من فاته هذا الاكتساب، وتعهّد مكتسبات غيرهم من المستعملين للعربيّة المشتركة.

هذا ما جعلنا نقف موقفا نقديّا من المقابلة الجارية بين القدرتين النحويّة اللسانيّة والتواصليّة التداوليّة. وهو موقف لا يعارض مبدئيّا ما نخاله التوجّه العامّ الذي لا مفرّ للتفكير اللغويّ من المضيّ فيه، لكونه يتماشى مع الخصائص الطبيعيّة للأنظمة المسيّرة للكائنات في الكون. وثمرة هذا التوجّه النقديّ هو ما سمّيناه بالدارة التعامليّة النحويّة البلاغيّة.

خلاصة رأينا أنّ وظيفة اللغة تطوّر في معالجة الكائنات للمعلومات المتعلّقة بالمحيط معالجة مشتركة عن طريق البرامج اللسانيّة الطبيعيّة وبفضل القدرة الحوسبيّة للترابطات الخلويّة العصبيّة وتعاونها على أساس الثنائيّة الاجتماعيّة القائمة على المتخاطبين.

بناء على هذا التصوّر أكّدنا وجوب الاعتماد في تعليم العربيّة على المقاربات التواصليّة وتعديلها حسب هذا المفهوم انطلاقا من مختلف المقترحات التعليميّة ذات الصلة بهذا المنحى. ذلك أن الألسنة لا تتعلّم ولا تكتسب إلا باستعمالها الجدليّ في معالجة المعلومات قصد حلّ المشاكل التي تعترض المجموعة في إنشائها للأشياء وتطويعها لمصالحها.

ليس دفاعنا عن فكرة «الإنشاء النحويّ للكون» أكثر من ربع قرن مغامرة فكريّة ولا لعبة بلاغيّة تعبيريّة. إنّ الإنسان يصنع حقّا عقائده ومعارفه ومهاراته بالتعاون القائم أساسا على التعامل اللغويّ. فبفضل هذا التعامل تكوّن المجموعات قوّتها الثقافيّة التي هي حصيلة حسن معالجتها اللغويّة والعمليّة للأشياء والمعلومات. فاللغة ذهن الإنسان وقوّته في تجميع قدراته الذهنيّة في ذكاء جماعيّ واحد.

ليس صراع الحضارات سوى صراع ثقافيّ محوره تملّك العقائد والمعارف والمهارات الناجعة، وافتكاكها من الغير لفائدة «النحن». فمن حافظ على وحدة لسانه حافظ على قوّته البشريّة. ومن أحسن استعمال لسانه في المجالات الثقافيّة الثلاثة حافظ على قوّته النظريّة والعمليّة وعلى استقلاله وامتلاكه لأرضه وخيراتها. والأمّة التي تحسن معالجة

المعلومات بلسانها هي الأمّة الموعودة بالارتقاء بنفسها وبالبشريّة جمعاء، لأنّها أثبتت كونها ذات ذكاء جماعيّ فعّال.

فلنكن أفضل أمّة أخرجت للناس لأجل الإنسان بفضل هذا اللسان.

المراجع

ابن جنّي (أبو الفتح عثمان) ١٩٥٢، الخصائص، تحقيق محمّد علي النجّار، دار الكتاب العربيّ، بيروت.

ابن خلدون (عبد الرحمان) (د.ت)، المقدّمة، المكتبة التجاريّة الكبرى، القاهرة.

ابن السرّاج (أبو بكر محمّد) ١٩٨٨ ط٢، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتليّ، مؤسّسة الرسالة، بيروت.

الأستراباذي (رضيّ الدين) ١٩٨٧، شرح الكافية، تحقيق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، ليبيا.

بن صوف (مجدي) ٢٠١٠، علم الأدب عند السكّاكي، مسكيلياني للنشر، تونس.

بن عبد الله (المحمود م.) وآخرون ٢٠١٦، انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم، نشر مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيّة، الرياض.

بوحوش (الهادي) ١٩٩٩، نظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربيّة أطروحة غير منشورة مودوعة بكليّة الآداب بمنوبة.

البيروني (أبو الريحان محمّد) ١٩٥٨، في تحقيق ما في الهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة، مطبوعات دائرة المعارف العثمانيّة.

الجرجاني (عبد القاهر) [ق٥هـ] ١٩٨٧أ دلائل الإعجاز، تحقيق محمد رضوان الداية وفايز الداية، مكتبة سعد الدين، دمشق.

ـــ ١٩٥٤، أسرار البلاغة، تحقيق هـ. ريتر، مطبعة وزارة المعارف ، استانبول. (نسخ مكتبة المثنى ببغداد، ١٩٧٩).

ـــ المقتصد في شرح الإيضاح، تحقيق كاظم بحر المرجان، بغداد.

الجندي (أحمد علم الدين) ١٩٨٧، اللهجات العربيّة في التراث، الدار العربيّة للكتاب، ليبيا تونس.

السكّاكيّ (أبو يعقوب يوسف) ١٩٨٣، مفتاح العلوم، نشر نعيم زرزور، دار الكتب العلميّة، بيروت.

سَـلِـنْكَــر (لاري)؛ غاس (سُزان) ٢٠٠٩/ ١٤٣٠، اكتساب اللغة الثانية: مقدّمة عامّة، ترجمة ماجد الحمد، جامعة الملك السعود، الرياض.

سيبويه [ق٢هـ] دت، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.

الشريف (محمّد صلاح الدين) ١٩٩٣/ ٢٠٠٢، «الإنشاء النحويّ للكون»، نشر كلـيّة الآداب جامعة منـوبة، تونس.

ـــ ٢٠١٣، الدارة النحويّة البلاغيّة مقاربة نظريّة لتعليميّة الألسنة، حوليات الجامعة التونسيّة ع ٥٨، نشر كليّة الآداب والفنون والإنسانيّات، جامعة منوبة، تونس.

ـــ ٢٠١٤، بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحويّة عامّة تعليميّة، في أعمال مؤتمر اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية، نشر معهد اللغويّات العربيّة، جامعة الملك سعود، الرياض.

ـــ ٢٠١٦أ، «القدرة التواصليّة النحويّة واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية والمقامات»، في اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ـــ ٢٠١٦ب، نحن ومسار العربيّة عبر التاريخ، في « اللغة العربيّة ماضيا وحاضرا ومستقبلا»،المجلّة العربيّة للثقافة س٣٣ ع٦٢، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (م.ع.ت.ث.ع)، تونس.

ـــ ٢٠١٧،»صورة العربيّة في التصوّرات الشائعة وما تثيره من قضايا منهجيّة ونظريّة»، في الشمري (عقيل) الميغري (منصور) وآخرون ، التصوّرات الشعبيّة عن اللغة العربيّة: مفاهيم وقضايا وحالات، نشر مركز الملك عبد الله لخجمة اللغة العربيّة، الرياض.

الشمّري (عقيل بن حامد) ٢٠١٦، «الكفاية التواصليّة: المفهوم والمكوّنات والمقتضيات التعليميّة»، في اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشمري (عقيل) الميغري (منصور) وآخرون ٢٠١٧، التصوّرات الشعبيّة عن اللغة العربيّة: مفاهيم وقضايا وحالات، نشر مركز الملك عبد الله لخجمة اللغة العربيّة، الرياض.

طوليفصون ج.و. ٢٠٠٧، السياسة اللغويّة خلفيّاتها ومقاصدها، مؤسّسة الغنيّ، الرباط.

الفارابي ١٩٩٠، تحقيق محسن مهدي، دار الشروق، المكتبة الشرقيّة، بيروت.

الفاسي الفهري ع. ٢٠١٣، السياسة اللغويّة في البلاد العربيّة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت.

كروفت و. ٢٠٠٣ [ترجمة. ٢٠١٥]، الأنماطيّة والكلّيّات، ترجمة سميّة المكّي، المركز الوطني للترجمة، تونس.

المكّي س. ٢٠١٣، الكلّيّات اللغويّة بين الأنماطيّة والتوليديّة، مجلّة حوليّات الجامعة التونسيّة، ع.٥٨، كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة ، تونس.

AOUN(Joseph E.), BENMAMMOUN (Elabbas) & CHOUIERI (Lina) 2010 , The Syntax of Arabic, Cambridge University Press.

BEN HAMED M. et DARLU P. 2003, « Origine et expansion de l'Afro-Asiatique : méthodologie pour une approche pluri-disciplinaire », Bulletins et mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris

http://bmsap.revues.org/564

BÉRARD E., 1991: L'approche communicative, Paris, CLE International

BERTET Denis 2013, « Langues en danger », La Vie des Idées, 25 février 2013.

BERTSCHI–KAUFMANN A. (trad.2007), Faut-il parler le dialecte ou l'allemand à l'école : les deux assurément », trad. Forster S. , in Politiques de l'éducation et innovation, bulletin de laCIP, 21-, 23-24.

BESSE H. et GALISSON R., 1980 : Polémique en didactique: du renouveau en question, Paris, Clé International.

BESSE H., 1985: Méthodes et pratiques de l'enseignement des langues, Paris, Crédif -,Paris.

BESSE H.; Porquier R. 1984, Grammaires et didactique des langues, Hatier- Crédif, Paris.

BOURDIN J-F. DUHEM P. 1972, La grammaire de texte en pays de langue allemande, in « La grammaire générative en pays de langue allemande », Revue Langages n26, Didier –Larousse, Paris.

CALVET (Jean-Louis) 1987, La guerre des langues, Payot, Paris

CALVET Louis-Jean 2010, « Poids des langues et « prospective » : essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais », Synergies Brésil n° spécial 1 - pp. 41-58

CANALE M ; SWAIN M. 1980, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing , Applied Linguistics

CHERIF M.S. 2006, « Sens et grammaire », in Le sens dans tous ses états, colloque dirigé par BENGHARBIA A.Sorbonne3 et Faculté des Lettres Arts et Humanités, Paris.

CHOMSKY (Noam) 1966 / trad. 1969, La linguistique cartésienne, tad. Nelcya Delanoe et Dan Sperber, Editions du Seuil, Paris.

CHOMSKY (Noam) 1965 / trad 1971, Aspects de la théorie syntaxique, trad.Jean Claude Milner, Editions du Seuil, Paris.

--- 1995, The Minimalist Program, MIT, Massachussetts.

CONSEIL DE L'EUROPE 2001 , Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Didier, Paris

COMRIE B. (ed.) 2009, The World's Major Languages , Routledge, 2 ed, USA and Canada

ELLIS (Rod) 1994, The study of second Language Acquisition, Oxford University Press,

EMBARKI M. 2008, « Méthodes et débats : Les dialectes arabes modernes : état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique, Arabica 55,583-604.

FERGUSON, Charles, 1959. Diglossia. Word 15: 325–340.

----- 1983. God Wishes in Syrian Arabic. Mediterranean Language Review 1: 65–83.

FISHMAN J.A. (trad.1971), Sciolinguistique, ed. Nathan et Labor, Bruxelles Paris.

FOUCAULT(Michel) 1967, La grammaire générale de Port-Royal, in : Langages, 2e année, n°7.

http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1967_num_2_7_2879

GARDY Ph., LAFONT R.1981,La diglossie comme conflit: l ‹exemple occitan, Revue Langage n 61, pp 75-92, Paris.

GROSS M. 1994, « Constructing Lexicon-grammars, in Computational Approaches to the Lexicon ; Akins and Zampolli (eds), Oxford University Press.

HYMES, D., 1972: « On communicative compétence », Sociolinguistics, Penguin

HUMBOLDT (von--, Wilhelm) 2000,Sur le caractère national des langues, Ed. du Seuil, Paris.

KAYE Alan S 2009, « Arabic », in Comrie B. (ed.), The World's Major Languages , Routledge, 2 ed, USA and Canada

LABOV (William) 1972 / trad 1976, Sociolinguistique, trad. Alain Kihm, Editions du Seuil, Paris.

LEWIS M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fenning (eds) 2016, Ethnologue : Languages of the World, Nineteenth edition. Dallas, Texas ; SIL International. Online version

https://www.ethnologue.com/statistics/size

MARCOUX (Richard), et WOLFF (Alexandre) 2014, APERÇU SUR QUELQUES ESPACES LINGUISTIQUES DANS LE MONDE, Observatoire et statistique de l'espace francophone, Université de Laval, Québec

https://www.francophonie.org/IMG/pdf/espaces_linguistiques.pdf

PUREN, C., 1988: Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris,

PUREN, C.2004, L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unités des unités didactiques, in Congrès annuel d' ADEAF, ESC Clermont Ferrand.

RADFORD (Andrew) 2006, Minimalist Syntax, Cambridge University Press, United Kingdom.

RICHARDS J. C. 2006, Communicative Language Teaching Today, Cambridge University Press, USA.

RICHELLE M. 1978, BF Skinner ou le péril béhavioriste, Dessart-Mardaga, Bruxelles.

SANGA G. 1981, Les dynamiques linguistiques de la société italienne, Revue Langage n 61, pp 93-116, Paris.

SAPIR E.trad 1967,Anthropologie;ed. de Minuit, Paris

SAUSSURE (DE -) F. 1969, Cours de linguistique générale, Payot, Paris.

SIEGL (Jeff) 1985; Koines and koineization, in Language in Society, vol 14,No 3, pp. 357 – 378, Cambridge University Press.

http://www.jstor.org/stable/4167665. PDF

TAGLIANTE, C., 1994: La classe de langue, Paris, CLE International

TAYLORr (John R.) 2003/2005, Linguistic categorization, Oxford University Press, New York.

UNESCO 2011, « L'Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde Publié » , pub. par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

VENDRYES J. 1968, Le langage ; introduction à l'histoire, ed Albin Michel ; Paris.

WHITE, L. 1996 , Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In W. Ritchie & T.Bhatia (Eds.), Handbook of language acquisition). New York: Academic Press.

انطلاقا من اهتمام مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، بدراسة أوضاع اللغة العربية وأحوالها، وتحقيقا للأهداف التي يتغياها المركز، وحرصا منه على تنويع مناشطه وفعالياته والشرائح المستهدفة، فقد أقر مجلس الأمناء في المركز برنامجاً علمياً تحت اسم: (برنامج المحاضرات العلمية) تُقَدّم من خلاله، محاضرات نوعية ومتميزة، وذلك باستقطاب علماء ومتخصصين في اللغة العربية من العرب وغيرهم.

ويهدف المركز من هذا البرنامج إلى تسليط الضوء على موضوعات لغوية مختارة، وعلى قضايا وإشكالات تمس الهوية اللغوية العربية، ومعالجتها بطرح علمي معاصر، للخروج بمشروعات علمية متنوعة تسهم في خدمة اللغة العربية، وتعزيز محلّها بين اللغات.

يقيم المركز تلك المحاضرات في أماكن متفرقة، وبالشراكة مع المؤسسات العلمية العريقة، ويدعو إلى الحضور المتخصصين في اللغة، والباحثين والمهتمين، وطلاب الدراسات العليا، كما يتضمن البرنامج إلى جانب المحاضرة حلقة نقاش متخصصة في اهتمام المحاضِر وتخصصه، ومسيرته العلمية، والآفاق البحثية التي رادها، والتي يوصي بارتيادها.

ويسرنا أن نضع بين أيديكم نص هذه المحاضرة، واثقين بأنكم ستجدون فيها وفرا علميا، ومفاتيح لمشروعات علمية وعملية.

الأمين العام

د. عبدالله بن صالح الوشمي







ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa